This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Der Lehrer der Kleinen.

Ein praktischer

Rathgeber für junge Elementarlehrer.

Der Lehrer der Kleinen.

Ein praktischer

Rathgeber für junge Elementarlehrer.

Ueberhaupt aber

ein Buch für Alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessiren.

Motto: Willst Du Kinder heranbilden,
so sei mit ihnen ein Kind.

Von

Franz Wiedemann,

Elementar- und Oberlehrer an der vierten Bürgerschule in Dresden.

Auf der Wiener Weltausstellung 1873 mit der Verdienstmedaille prämiirt.

Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage.

Leipzig 1880,
Alfred Oehmigke's Verlag
(Moritz Geißler).

~~VI, 1759~~
Educ 2150.8

AUG 24 1883

Das Uebersetzungsrecht ist vorbehalten.

Dem unermüdlichen Förderer des Fortschritts

auf dem

Gebiete der Pädagogik,

Herrn Dr. Fr. Dittes,

Director am Pädagogium in Wien,

aus innigster Hochachtung und Verehrung

gewidmet

Dresden, Ostern 1869.

vom Verfasser.

Wien, den 24. Februar 1869.

Ihr mir freundlichst gewidmetes Buch gefällt mir so sehr, dass ich demselben gern jede Empfehlung angedeihen lassen möchte. Ich kann Sie zu diesem Ihrem neuesten literarischen Erzeugnisse von ganzem Herzen beglückwünschen.

Sie behandeln ein höchst wichtiges Gebiet der Volksschulpädagogik und Sie behandeln dasselbe in feiner, sinniger, ich möchte sagen, erbaulicher Weise. Ihr Buch ist keine blosse Einleitung zu einem schulgerechten methodischen Verfahren, sondern eine wahrhafte pädagogische Darlegung der Aufgabe des Elementarunterrichtes und der Mittel und Wege, welche zu einem heilsamen Ziele führen: zum leiblichen, geistigen und sittlichen Gedeihen der Kinder.

Selbst wer in einzelnen Punkten einem anderen Verfahren huldigte als Sie, wird in Ihren Auseinandersetzungen eine wohlthuende Anregung finden. Also: Glück auf!

Ihr ergebener

Dr. Fr. Dittes.

Ein Wort voraus.

Lieber, der Du Dir dieses Buch gekauft und nun in den Händen hast, meine nicht, daß Du mit ihm im Besitze eines gelehrten pädagogischen Werkes seist, eines Werkes, das Dir das neueste Ideal einer Elementarklasse vorhalte und Dir mit unantastbarer Beweiskraft die Mittel und Wege zeige, wie man dasselbe leicht, wol gar spielend erreiche; eines Werkes, das von hohen und tiefen Gedanken wimmele und so recht die Quintessenz aller Forschungen auf dem unbegrenzten Gebiete der Schulweisheit bilde.

Nichts von dem Allen. Ich bin kein gelehrter Pädagog und auch kein Freund des Schul-Idealen, das sich zwar auf dem Papiere, und noch mehr aus dem Munde eines begeisterten Redners, gar fein und lieblich ausnimmt, in der Wirklichkeit aber doch der Mond bleibt, den Kind und Lehrer vergeblich zu ergreifen streben.

Welche Ideale sind nicht schon — und nicht blos vom grünen Tische her, denn das wäre entschuldbar — in Bezug auf das Schulziel (die Erziehung mit inbegriffen) überhaupt und noch mehr in Hinsicht auf einzelne Schulfächer aufgestellt worden! Es scheint mir ohnehin in der Natur der Pädagogen vom Fach zu liegen, daß sie, sobald sie sich mit der Feder, oder im freien Vortrage, oder im Laufe der Conferenzdebatten auf irgend eine Schuldisciplin verstürzen, das Ziel derselben gern in die Wolken versetzen und jedem einzelnen Gegenstande — und wäre es auch nur die Kalligraphie — eine

solche maßlose Wichtigkeit beilegen, als hänge nicht blos alles Heil des Schülers, sondern überhaupt alles Gedeihen der Erziehung und der Schule selbst von diesem einzelnen Gegenstande ab.

Nicht falsch verstanden! Wir sollen und müssen nach dem „Möglichsterreichbaren" streben, aber auch nur nach diesem, denn wir dürfen nie vergessen, daß wir Kinder, Kinder von 6—14 Jahren vor uns haben. Der Begriff „Kind" muß uns — dem Elementarlehrer sowol, als dem Lehrer der ersten Knabenklasse — bei Feststellung aller unserer Lehrziele als Markstein dienen.

Ich behaupte, die größten Meister der Pädagogik, die so gerne Ideale predigten, würden sie uns kaum, selbst wenn sie selbst Hand ans Werk gelegt hätten, in der Praxis als erreicht haben vorführen können. — Das Streben nach dem Ideale scheitert immer und immer wieder an den gegebenen Verhältnissen. Und wer von unserem Stande absolut das Ideale erreichen will, lebt gewöhnlich sich und Andern — den Schülern nämlich — zur Last.

Darum kein Phantasiegebild als Ziel, sondern nur das Möglichsterreichbare. Von diesem Grundsatze geleitet, setzte ich die Feder zu gegenwärtigem Buche an. Es enthält darum auch keine gelehrten Floskeln, keine blos schönklingenden Sentenzen, sondern nur praktische Gedanken und Winke; keine pädagogischen Delicatessen, sondern nur einfache — aber ich denke, gesunde Hausmannskost für das wirkliche Leben und Weben in der Schule, speciell in der Elementarklasse. Es soll eben nur ein praktischer Rathgeber sein, den nicht die Theorie, sondern eine langjährige Erfahrung und Umschau in dem Rosengarten der Kleinen gezeugt hat. Ich wollte nicht sterben, ohne dieses Testament gemacht und damit doch vielleicht Dem oder Jenem unter meinen jüngeren Collegen einen Dienst erwiesen zu haben.

Angriffe auf meine hier niedergelegten Ansichten werden nicht ausbleiben. Ich bin auf dergleichen gefaßt. Einigen möglichen Vorwürfen will ich indes gleich im Voraus begegnen und zunächst dem,

daß ich viel, zu viel von mir selbst gesprochen habe. Lieber Kritiker, das ist nicht aus Eingebildetheit geschehen, denn es kann mir nicht einfallen, mich als Meister in Israel hinstellen zu wollen; ich hätte ja auch das „Ich" leicht mit „Man" vertauschen können; aber es war mir bequemer, meist in der ersten Person zu reden, bin ich doch dadurch auch gezwungen, alle Irrthümer und Verschuldungen dieses Büchleins auf meine Schultern zu nehmen.

Vielleicht macht mir auch Jemand die Ausstellung, daß ich doch eigentlich oft zu speciell geworden sei, Dinge, die sich ganz von selbst verstünden, erwähnt und somit den jungen Lehrern zu wenig zugetraut habe. — Diese Behauptung mag hie und da den Schein der Wahrheit für sich haben. Aber ich habe die Erfahrung an mir selbst gemacht, daß man doch gar nicht selten ganz nahe liegende Kleinigkeiten, Hand- und Kunstgriffe in der Schulpraxis übersieht und sich, wird man darauf aufmerksam gemacht, schließlich selbst sagt: „Warum bist Du nur nicht selbst auf diesen so nahe liegenden Vortheil gekommen?"

Auch der Einspruch würde mir nicht unerwartet kommen, daß ich doch hie und da zu breit geworden sei. Ich hätte mich oft weit kürzer fassen können. Auch dies gebe ich zu. Der Kürze aber wollte ich mich absichtlich nicht bedienen, denn je kürzer, desto allgemeiner, und schließlich geräth man mit diesem Principe gar auf Gemeinplätze und der Sache ist nichts gedient. Ich wollte allgemein nützen und darum durfte ich nicht allgemein sein.

Nun aber, lieber junger Freund, hast Du auch kein gelehrtes Werk gekauft, nimm es nur mit heim, setze Dich damit auf Dein Sopha und lies es aufmerksam durch. Ich hoffe, Du wirst das kleine Opfer nicht bereuen und mein Buch nicht zu denen stecken, die Du nie wieder anzusehen gedenkst.

Ihr Eltern und sonstigen Erzieher aber, die Ihr dieses Werkchen in Eure Hausbibliothek aufnehmt, möget Ihr für Euer häusliches

Wirken im Dienste der Erziehung die darin enthaltenen Winke zu Herzen nehmen und somit, Euch und Euren Kindern zu Gute, der Schule möglichst vorarbeiten und sie nach Kräften unterstützen; möget Ihr aber auch aus diesen Darstellungen einen Einblick in die Arbeit der Schule und besonders in die des ersten Schuljahres bekommen und das Tagewerk der Lehrer Eurer Kinder in rechter Weise würdigen lernen, damit Ihr „ein Urtheil" habt, wenn sich, wo es auch sei, einmal das Gespräch um die Schule und ihre Lehrer dreht.

Und so segne der liebe Herrgott diese meine Arbeit zum Frommen des Hauses und der Schule, des Lehrers und der lieben Kleinen!

Franz Wiedemann.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Ich habe dieser zweiten Auflage, die nur einige wenige Zusätze erfahren hat, kein anderes Wort weiter voraus zu schicken, als den Ausdruck meiner herzinnigen Freude, daß mein Büchlein in kurzer Zeit so viel Freunde gefunden hat, daß eben diese zweite Auflage so bald nöthig wurde. Warum soll ich's verhehlen, daß mir aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands, sogar von dem Fuße der Karpathen und aus Rußland, höchst freundliche Worte der Anerkennung dieses Werkchens brieflich zugegangen sind? Die Anerkennung aber ist und bleibt des Autors schönster Lohn und belebt und ermuthigt ihn zu neuer Thätigkeit.

Möge mein „Lehrer der Kleinen", der durchaus keine Ansprüche auf Infallibilität macht, sondern nur Rathschläge und Winke ertheilen will, fernerhin den „Lehrern" und den „Kleinen" nützlich werden und sich immer neue Freunde erwerben! Das walte Gott!

Dresden, Ende Juni 1871.

Franz Wiedemann.

Ein Wort zur dritten verbesserten und vermehrten Auflage.

Es ist ein höchst erfreuliches Zeichen der Zeit, daß es sich, wie noch nie zuvor, allerorts eifrig regt und rührt, Bildungsstätten für die Jugend zu gründen (Frankreich, Rußland, Ungarn u. s. w.) und die schon gegründeten nach allen Seiten hin in ihrer innern Organisation zu vervollkommnen. Da bilden sich Lehrer-, Erziehungs- und Fortbildungsvereine an allen Orten und Enden; da schicken Behörden und Regierungen „pädagogische Gesandte" aus, um an und in erprobten Bildungsstätten zu sehen und zu hören, Alles zu prüfen und das „Gute" mit heimzubringen und in den heimischen Boden zu verpflanzen; da sitzen Hunderte von Fachmännern mit der Feder in der Hand, um für das Erziehungswerk neue Ziele zu stecken und neue Bahnen zu zeichnen; da arbeiten Hunderte in einsamen Stübchen, neue Brücken für das Auffassungsvermögen der Kinderwelt zu erbauen, d. h. neue Veranschaulichungsmittel (Apparate u. s. w.) zu erdenken und zu beschaffen u. s. w.

Rühmlich anzuerkennen ist es nun, daß man da, wo es gilt, das Schulwesen zu heben und zu vervollkommnen, in erster Linie seine Augen nach „unten", nach dem Grunde der Schulbildung, kurz gesagt, auf die Elementarklassen richtet. Wer wollte wol auch bestreiten, daß es bei jenem Bauwerke vor allen Dingen darauf ankommt, einen guten und sicheren Grund zu legen.

Diesem Umstande aber dürfte ich es vielleicht verdanken, daß ich die Freude habe, meinen „Lehrer der Kleinen", der es ja lediglich mit jenen Grundlagen zu thun hat, hiermit in dritter Auflage erscheinen zu lassen. Selbstverständlich ist, daß er wieder um einige Jahre älter geworden und seit seinem zweiten Geburtstage neue Erfahrungen gesammelt hat, und natürlich, daß er nicht ver-

abſäumt, dieſelben der neuen Auflage einzuverleiben, ſodaß dieſe mit Recht eine verbeſſerte und vermehrte genannt werden kann.

So möge denn mein „Lehrer der Kleinen“, der nicht im „Profeſſor-Fracke“, ſondern im ſchlichten Gewande der einfachen Schulpraxis erſcheint, in immer weiteren Kreiſen ihm geöffnete Schul- und Familienthüren finden. Möge er guten Samen ſäen zum Segen für Schule und Haus und zum Wohle der lieben Kleinen!

Dresden, im März 1874.

Franz Tiedemann.

Vorwort zur vierten verbeſſerten und vermehrten Auflage.

Indem der „Kleine Lehrer“ zu ſeiner und ſeines Vaters Freude hiermit ſein viertes Wiegenfeſt feiert, darf er ſich wohl ſagen, daß er ſeit ſeinem letzten Geburtstage nach Innen und infolge deſſen auch nach Außen zugenommen hat. Er hat ſich in den letzten drei Jahren auf dem Felde der Kindergärtnerei etwas näher umgeſehen, mit verſchiedenen neuen Schriften, welche in das erſte Schuljahr einſchlagen, bekannt gemacht, ſowie mehrere neue Lehr- und Anſchauungsmittel kennen gelernt und ſomit das Material für ſeine Winke und Rathſchläge beträchlich erweitert. Darum aber auch „nichts für ungut“, daß der „Kleine Lehrer“ nun 50 Pfennige mehr für ſein liebes „Ich“ beanſprucht. Es iſt das nach dem Geſetze von Urſache und Wirkung ganz natürlich.

Du aber, lieber Sohn, vernimm zu Deinem vierten Wiegenfeſte dieſen meinen väterlichen Rath: „Fahre fort, den Freunden und Lehrern der «Kleinen» ein gewiſſenhafter und aufrichtiger Rathgeber und Helfer zu ſein. Hilf weiter mit wirken und ſchaffen, daß gleich im erſten Schuljahre ein guter Grund für alle weitere körperliche

und geiſtige Ausbildung gelegt werde. Laß es auch fernerhin Dein Beſtreben ſein, die Lehrer und Lehrerinnen der Elementarklaſſen mit der Liebe und Geduld zu beſeelen, welcher die Kleinen ohne Unterlaß bedürfen. Und ſtießeſt Du auf Deiner Wanderung einmal auf Meinungsverſchiedenheit oder gar auf Widerſpruch, fahre darob nicht aus der Haut, ſondern bedenke, daß auch andere Leute recht haben können und daß Du nicht der Alleinweiſe ſein willſt und ſein ſollſt. Und ſo geh mit Gott!"

Dresden, März 1877.

Franz Wiedemann.

Zur fünften Auflage.

Mit vollem Rechte dürfte auch dieſe neue Auflage als eine vermehrte und verbeſſerte bezeichnet werden. Denn nicht nur, daß ſie durch verſchiedene Zuſätze und durch Notirung einer ziemlichen Anzahl pädagogiſcher Schriften und Anſchauungsmittel eine erhebliche Vervollſtändigung erfahren, iſt ihr auch ein ganz neues Kapitel, das über Schülercharakteriſtiken, beigegeben worden. Zu meiner großen Freude kann ich conſtatiren, daß mein Werkchen auch außerhalb Deutſchland Beachtung gefunden hat, denn es iſt in die polniſche Sprache überſetzt worden und unter dem Titel erſchienen:

NAUCZYCIEL DZIECI POCZĄTKUJĄCYCH.

Practyczny poradnik dla nauczycieli,

ułożony podług niemieckich pedagogów a w zuacznej części podług pism

F. Wiedemanna,

przez ALBERTA GĄSIOROWSKIEGO.

Część I. — Wadowice Nakładem Autora.

Czcionkami Franciszka Foltyna.

Daß es gerade Polen ist, das an meinem Buche so viel Wohlgefallen gefunden hat, daß es dasselbe in seine Sprache übersetzte, bereitet mir ganz besondere Freude.

Möge meinem „Kleinen Lehrer" auch fernerhin die Freundschaft, namentlich der jungen Lehrerwelt, erhalten bleiben!

Dresden, im Juni 1880.

Franz Tiedemann.

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Ein Kind. Seite

Das einzige Kind. — Das Angstkind. — Das Schmerzenskind. — Das leiblich arme Kind. — Das geistig arme Kind 1

Zweiter Abschnitt.

Ein Wort über häusliche Erziehung.

Förderungsmittel derselben. — Hauptgrundsätze der Erziehung. — Leibliche, geistige Erziehung. — Das kindliche Spiel 5

Dritter Abschnitt.

Der Kindergarten.

Bedürfniß. — Geschichtliches. — Friedrich Fröbel. — Ein Tag im Kindergarten. — Ein Erfolg 29

Vierter Abschnitt.

Mit dem sechsten oder siebenten Jahre in die Schule?

Schulstrapazen. — Körperliche und geistige Reife. — Mit sieben Jahren 45

Fünfter Abschnitt.

Der Elementarlehrer als solcher.

Er sei Vater — Mutter — mit ein Kind 59

Sechster Abschnitt.

Der erste Schultag.

Der Tag vorher. — Der Morgen des ersten Schultages. — Der Aufbruch. — Der erste Schulweg. — Ankunft in der Schule . . 70

Siebenter Abschnitt.

Die erste Schulstunde.

Gebahren der Kinder. — Gedanken des Lehrers. — Das erste Vornehmen. — Zuckerdüte oder Bilderbuch? 75

Seite

Achter Abschnitt.

Aeußere Ordnungen und Einrichtungen in der Elementarklasse.
Das Eintreffen. — Die Garderobe der Kleinen. — Das Sitzen. — Der specielle Platz. — Die äußere Haltung. — Der Uebergang zu einer anderen Beschäftigung. — Controle in Bezug auf Reinlichkeit. — Verschiedene Aemter. — Freiheit während der Schulstunden. — Der Heimweg 82

Neunter Abschnitt.

Das Grüßen in der Elementarklasse.
Begrüßung des Lehrers. — Begrüßung anderer eintretender erwachsener Personen. — Verabschieden vom Lehrer. — Verabschieden von Fremden. — Das Grüßen außerhalb der Schule 93

Zehnter Abschnitt.

Die biblische Geschichte.
Ansichten gegen dieselbe in der Elementarklasse. — Ob streng mit Bibelworten. — Wann damit beginnen. — Wahl der Geschichten. — Wie viel Zeit. — Behandlungsweise. — Probelection . . . 99

Elfter Abschnitt.

Der Religionsunterricht.
Ansicht gegen den systematischen Religionsunterricht in der Elementarklasse. — Behandlungsweise. — Stoff. — Anordnung. — Präparation. — Probelection 123

Zwölfter Abschnitt.

Das Memoriren der Wochenlection.
Verfahrungsweise. — Das Vorsprechen. — Wie viel Zeit. — Bibelsprüche. — Schlußwort 140

Dreizehnter Abschnitt.

Das Gebet in der Elementarklasse.
Allgemeines. — Wie lehrt man die Kleinen beten. — Was beten. — Wie beten 144

Vierzehnter Abschnitt.

Das Lesen.
Ueber Methoden. — Meine Methode. — Lehrmittel. — Werth des Lesens. — Vorübungen. — Das Lesen an der Lesemaschine. —

Seite

Kleine Vortheile. — Das Lesen im Buche. — Die lateinische Schrift. — Leseziel. — Privatfleiß 147

Fünfzehnter Abschnitt.

Das Schreiben.

Ueber Methoden. — Die Tafel als erstes Schreibmaterial. — Wann beginnen. — Wie lange. — Wie oft. — A. Das Schreiben auf der Tafel. — Des Kindes Schreibmaterial. — Des Lehrers Schreibmaterial. — Vorstudien. — Das Buchstabenschreiben. — Reihenfolge der Buchstaben. — Schreibeziel auf der Tafel. — B. Schreiben mit der Feder. — Wann beginnen. — Wie oft. — Wie lange. — Schreibmaterial. — Aeußere Ordnung. — Vorstudien. — Ziel 201

Sechszehnter Abschnitt.

Das Rechnen.

Allgemeines. — Kopfrechnen. — Tafelrechnen. — Anschauungsmittel. — Meine Methode. — Sollen schon Ziffern angewendet werden? Schriftliche Darstellung meiner Methode 240

Siebzehnter Abschnitt.

Der Anschauungs-Unterricht.

Was ist er. — Wichtigkeit. — Was soll angeschaut werden. — Anschauungsmittel. — Form dieses Unterrichtes. — Gedankengang im Allgemeinen. — Zweck. — Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff zu wählen. — Eine Reihenfolge der Objecte. — Einige kurze Entwürfe zu Besprechungen 274

Achtzehnter Abschnitt.

Das Sprechen im Chore.

Nothwendigkeit desselben. — Sein Segen. — Wie anzubahnen. — Wie zu üben 307

Neunzehnter Abschnitt.

Die Betonung.

Wichtigkeit. — Wie zu erzielen. — Uebungsstoff 322

Seite

Zwanzigster Abschnitt.

Die Naturgeschichte.

Allgemeines. — Grenzen. — Anschauungsmittel. — Reihenfolge des Stoffes. — Stoff für ein Schuljahr. — Probelection . . . 331

Einundzwanzigster Abschnitt.

Das Geschichten-Erzählen.

Ist Bedürfniß. — Sein Nutzen 343

Zweiundzwanzigster Abschnitt.

Das Singen.

Darf nicht fehlen. — Wann beginnen. — Wie lange jedesmal. — Was singen. — Die erste Singestunde. — Das erste Liedchen. — Wahl der Lieder. — Wie viel. — Wann singen 348

Dreiundzwanzigster Abschnitt.

Das Zeichnen.

Soll der Zeichenunterricht schon in der Elementarklasse beginnen? — Das Zeichenmaterial. — Wann beginnen. — Anfang und Fortgang. — Ziel. — Nutzen des Zeichenunterrichts in der Elementarklasse. 356

Vierundzwanzigster Abschnitt.

Das Räthsel-Aufgeben.

Nützliche Zugabe. — Wie müssen die Räthsel beschaffen sein. — Pröbchen 363

Fünfundzwanzigster Abschnitt.

Lohn und Strafe.

Beide nothwendig. — A. Lohn. — Wie belohnen. — Steigerung des Lohnes. — B. Strafe. — Grundsätze dabei. — Strafmaß. — Strafmittel 368

Sechsundzwanzigster Abschnitt.

Schülercharakteristiken.

Die Ziffercensuren. — Geschichte der Schülercharakteristik. — Gesichtspunkte: Eltern, Kind. — Einige Proben. — Zur Herstellung. — Nutzen 400

Siebenundzwanzigster Abschnitt.

Gedankenspäne 420

Erster Abschnitt.

Ein Kind.

Das einzige Kind. — Das Angstkind. — Das Schmerzenskind. — Das leiblich arme Kind. — Das geistig arme Kind.

Da sitzt sie, die bunte, freundliche Schaar der Kleinen, die aufs neue Deinem Herzen und Gewissen anvertraut wurde. Jedes einzelne Kind gehört einem anderen Familienkreise an, jedes ist unter anderen Verhältnissen aufgewachsen und groß gezogen worden. Jedes hat eine andere, bald ungetrübte, bald von Stürmen umbrauste, bald glückliche, bald vom Mangel durchkreuzte Lebensgeschichte hinter sich. An jedem Kinde aber hängen Herzen, hängt wenigstens ein Herz voll Liebe, voll treuer, unsäglicher, himmlischer Liebe! Auf jedem der kleinen Rosenmündchen ruhen Tausende von Küssen der innigsten Mutterzärtlichkeit, des reinsten Vaterglückes. Tausendmal lag jede kleine Brust in seliger Umarmung am warmen Mutter-, am treuen Vaterherzen! Jedes dieser Kleinen ist ein Schatz, den keine Schätze der Erde aufzuwiegen vermögen. Biete dem ärmsten Bettler ein Königreich für sein Kind, er wird Dich für Dein Angebot mit beschämender Verachtung strafen.

Hinter jedem dieser Kinder steht aber auch ein unzählbares Heer von Mühen, Sorgen, Aengsten, Entbehrungen, Entsagungen und anderen Opfern von verschiedenartigster Natur. Lebe nur das Leben eines Kindes von seinem ersten Schrei bis zu seinem ersten Schulgange in unmittelbarster Nähe mit durch, beobachte die tausenderlei Handreichungen, Pflegeleistungen, Arbeiten, Geduldsproben von Seiten einer treuen Mutter, zähle die vielen, vielen gestörten Nachtruhen und schlaflosen Nächte, die sie,

ihrem Kinde zu Liebe, ohne Murren erträgt, und Du wirst es erfahren, was es heißt, „ein Kind groß ziehen“.

Endlich aber haftet auch an jedem einzelnen Kinde die Erinnerung an schwere, ach, an oft unsäglich schwere Stunden; denn das Wort des Herrn an Eva: „Du sollst mit Schmerzen Kinder gebären“, ist zum ewigen Naturgesetze geworden.

Doch, lieber Freund und College, laß uns noch etwas näher an die kleinen Neulinge hinan treten.

Da sitzt ein kleiner, munterer, wenn auch etwas blasser Knabe. Seine Eltern sind reich. Sie haben alle Mittel, sich das Leben so angenehm als möglich zu machen. Sie befanden sich indeß geraume Jahre in sichtlich gedrückter Stimmung. Ihre Genüsse befriedigten sie nicht. Sie fühlten bei aller Fülle ihres Hauses eine trostlose Leere. Und warum? — Ihre Ehe zählte bereits ein Jahrzehnt und sie mußten mit Abraham ausrufen (1. B. Mos. 15, 2.): „Herr, Herr, was willst Du mir geben? Ich gehe dahin ohne Kinder!“ — Da endlich stillte der Herr ihr Sehnen und schenkte ihnen ein Kind, den kleinen Alfred, der jetzt hier sitzt. Welche Freude! Welcher Jubel! Welches Glück! Jetzt erst waren die reichen Eltern glücklich. — Es blieb bei diesem einen Kinde. Welche Sorge deshalb für und um dieses eine **einzige!** Ihr ganzes Sein, Denken und Thun dreht sich um diesen einzigen Sprößling ihrer Liebe. Sein Auge ist ihre Sonne, sein Wohl ihr Himmel.

Und dieses Kind ist Dir jetzt anvertraut.

Dort sitzt der kleine Max mit einem lieben, gutmüthigen Gesichte. Seine Eltern hatten fünf Kinder. Das eine starb bald nach der Geburt. Ein anderes verloren sie in dem Alter von zwei Jahren. Zwei, schon ältere, erlagen kurz hintereinander einem bösartigen Fieber. Welche Verluste! Welch unnennbares Herzeleid für die Eltern! Wie viel, wie unendlich viel Thränen folgten den Theuren nach! Du hättest die tiefgebeugten Eltern am Grabe stehen sehen, das herzzerreißende Schluchzen der untröstlichen Mutter hören sollen! — Von allen fünf Kindern blieb ihnen blos das eine übrig, der kleine Max. Auf ihm allein ruht jetzt die ganze Fülle ihrer Liebe. Aber es ist gewissermaßen eine ängstliche Liebe. Jeder veränderte Athemzug, jedes leise Hüsteln, jedes oft nur scheinbar bläßere Aussehen, die geringste Appetitlosigkeit, die unbedeutendste Klage des Kindes über irgend ein Schmerzgefühl macht ihnen sofort Sorge und Unruhe. „Wie, wenn auch dieses letzte Kind uns

noch stürbe?“ Das ist ihr nächster Gedanke. Der kleine Max ist ein **„Angstkind“.**

Und dieses Kind ist Dir jetzt anvertraut.

Hier links sitzt die kleine Frieda. Es ist ein blasses, dürftiges Mädchen. Frieda war schon von Geburt an schwächlich und kränkelte vom ersten Tage an. Hauptsächlich litt sie an der Verdauung und an Krämpfen. Wer zählt nun die schlaflosen Nächte der armen, geängsteten Mutter! Wer zählt die unendlichen Mühen, Entbehrungen und Opfer, die nur ein einziger Tag ihr auferlegte! Man muß freilich selbst ein krankes Kind gehabt haben, um die „Thaten der Mutterliebe“ recht zu würdigen. Es wurden alle möglichen Mittel angewendet, alle dahin einschlagenden Nahrungsmittel versucht, mehrere Aerzte zu Hilfe gerufen, drei Ammen hinter einander engagirt, die Uebel zu heben — das Kind kränkelte fort. Und je länger die gute Mutter es leiden sah, desto theurer wurde es ihrem Herzen, mit desto größerer Selbstverleugnung stellte sie ihr eignes körperliches Wohlsein, selbst die bescheidensten Ansprüche an das gesellige Leben in den Hintergrund, nur um ihr Kleinod zu retten. — Frieda hatte endlich das dritte Jahr erreicht. Es schien, als wolle sie von jetzt an gedeihen. Ihre Wangen füllten und rötheten sich einigermaßen. Sie ward heiter. Wie freudig athmete die Mutter auf! Aber da traten bösartige Kinderkrankheiten auf. Und sie alle mußte das arme Kind durchmachen und jede einzelne brachte es wieder dem Tode nahe. Je älter aber das Kind, desto schmerzlicher der Gedanke an seinen möglichen Verlust. Indeß, der liebe Gott erhörte die tausend heißen Gebete, welche die guten Eltern an dem Krankenlager ihres Kindes zu ihm empor sendeten. Sie brachten, wie man zu sagen pflegt, das Kind glücklich durch. Frieda, das theure **Schmerzenskind,** erlebte seinen sechsten Geburtstag.

Und dieses Kind ist Dir jetzt anvertraut.

Schau dort rechts hinüber, da sitzt der kleine Wilhelm. Er ist dürftig gekleidet. Seine fahle Gesichtsfarbe, seine etwas gedrückte Haltung und sein schüchternes Wesen verrathen ziemlich deutlich, daß man es mit einem Kinde der Armuth zu thun hat.

Der Kleine zählt noch sechs Geschwister, alle älter als er. Seine Eltern sind arm, aber brav. Im Schweiße ihres Angesichts haben sie für ihre Kinder nach besten Kräften gesorgt. Sie aßen oft nach mühsamer Tagesarbeit trocknes Brod, um ihren Kindern ein kleines Labsal bereiten zu können. Es gab schon schmale Bissen genug, als nur sechs

Kinder um ihren Tisch her saßen. Da kam noch der kleine Wilhelm dazu. Jetzt hieß es, noch mehr arbeiten und noch kärglicher leben. Bekümmert blickt das Vaterauge in die Zukunft. „Was soll einmal aus meinen sieben Kindern werden?“ seufzt der arme Vater. „Mitgeben kann ich keinem auch nur einen rothen Heller!“ Da fällt sein Auge auf die Schule. „Aber in die Schule will ich sie fleißig schicken“, spricht er getrösteter. „Und wenn mir auch das Schulgeld noch so sauer wird, sie sollen etwas Tüchtiges lernen; lernen, was zum Fortkommen in der Welt gehört und was der Herr, ihr Gott, von ihnen fordert.“ So ist der kleine Wilhelm ein **Kind der Armuth.**

Und dieses Kind ist Dir jetzt anvertraut! —

Und dort, der kleine Heinrich! Wie schüchtern er dasitzt! Der Weg in die Schule war die weiteste Reise, die er in seinem Leben unternommen. Das Schulzimmer ist ihm eine gänzlich unbekannte Welt. Seine ganze Physiognomie verräth einen hohen Grad von Stumpfsinnigkeit. Kann auch nicht anders sein. Er wurde in einer entlegenen, einsamen Hütte geboren. Er erhielt seine Nahrung, seine Kleidung und sein Nachtlager und damit war es genug. Weder Vater noch Mutter hatten Zeit, noch besaßen sie die Gabe, anregend auf den Geist des Kindes einzuwirken. Der Kleine war und blieb sich meist allein überlassen. Stundenlang saß er „gedankenlos“ vor der Hausthür. Und dieses Stillsitzen ward ihm von seinen Eltern zu einer Tugend angerechnet. Er sah und hörte nichts, was irgend einen besondern Eindruck auf seine Sinnesthätigkeit gemacht hätte. Nur in höchst seltenen Fällen kam ihm einmal ein fremdes Gesicht in den Weg. Die Hühner, Gänse und Sperlinge blieben ein und alle Tage dieselben. Umgang mit fremden Kindern konnte er auch nicht haben, sie wohnten zu weit von ihm entfernt. — Nach Dem und Jenem zu fragen — wie es geweckter Kinder Art ist — kam ihm nicht bei und konnte ihm nicht beikommen, da es ihm eben an jeder Anregung fehlte.

So wuchs er auf bis zu seinem sechsten Jahre. Arm, unglaublich arm an Anschauungen, Vorstellungen und Begriffen! Stumpf von Sinnen. Im höchsten Grade unbeholfen in Bezug auf die Sprache. Schwach, erbarmungswürdig schwach an geistiger Kraft. Ein **geistig armes Kind!**

Und dieses Kind ist Dir jetzt anvertraut! —

O, habe Geduld mit ihm! Gieb ihm Milch, viel Milch. Es trägt an seiner geistigen Armuth keine Schuld.

O, lieber Freund, wüßten wir immer, unter welchen Verhältniſſen ein Kind aufgewachſen, was jedes einzelne Kind ſeinen Eltern (in der vielfachſten Bedeutung des Wortes) gekoſtet hat und wie unendlich lieb und werth es den Seinen iſt, wir würden es oft mit ganz anderen Augen anſehen und — — — anders behandeln. Möchteſt namentlich Du, mein lieber junger Freund, deſſen Schulamtscandidatenfrack noch ganz neu und friſch iſt, einen Tag um den andern, wenn es aber ſein kann, alle Tage, ehe Du in Deinen Schülerkreis eintrittſt, mit rechtem Ernſte den Werth und die Bedeutung eines Kindes bedenken!

Wohlan, laß uns darnach ſtreben, in jedem unſrer kleinen Schüler ein uns anvertrautes „theures Gut“, einen „unwägbaren Schatz“ des Elternhauſes zu erblicken. Sei reich oder arm, Hänschen oder Gretchen, wir wollen nie vergeſſen, „wie ſauer Du Deiner Mutter geworden biſt“.

Zweiter Abſchnitt.

Ein Wort über häusliche Erziehung.

Förderungsmittel derſelben. — Hauptgrundſätze der Erziehung. — Leibliche, geiſtige Erziehung. — Das kindliche Spiel.

Wir müſſen allerdings die Kinder nehmen, wie ſie uns das Elternhaus überbringt. Ob an denſelben ſchon eine weiſe Hand gearbeitet und ſie für die Schule geſchickt, oder doch wenigſtens geſchickter gemacht hat, oder ob mehr oder weniger nach ungeſchickten, wohl gar verkehrten Erziehungsgrundſätzen mit ihnen verfahren worden iſt, oder ob das und jenes Kind wol gar alle und jede Leitung und Regelung entbehren mußte — wir werden es bald gewahr werden, können aber das, was bisher zu Ungunſten des Kindes geſchah, oder zu ſeinem Vortheile nicht geſchah, nicht ändern.

Als Lehrer überhaupt und als Elementarlehrer insbeſondere muß uns aber viel daran gelegen ſein, ja iſt es ſpecielle Berufspflicht für uns, dahin zu wirken, daß das Elternhaus, ehe es ſeine Kinder zur Schule bringt, — nicht um unſert-, ſondern um der Kinder ſelbſt willen — das Seine an ihnen thue.

über vernünftige Kinderpflege schaffen und drucken und dasselbe jedem Brautpaare von Seiten des Standesamtes oder der Kirche gratis einhändigen ließe? — Lächerlich! wer da meint, die junge „unschuldige“ Braut würde ob einer solchen „Mitgift“ blutroth werden. Dann muß sie auch, und noch viel mehr, darüber erröthen, daß sie jetzt vor Staat und Kirche bekennt, heirathen und in die ehelichen Pflichten und Rechte treten zu wollen. Jedenfalls aber muß es für den Staat von hohem, ja, von höchstem Interesse sein (wir wollen dabei noch gar nicht an sein längst gefühltes Bedürfniß, recht viel und recht kräftige Soldaten zu besitzen, denken), einer vernünftigen Kindererziehung bis in die ärmsten und entlegensten Hütten hinab Bahn zu brechen und dadurch nicht blos die bedeutende Zahl der der Unwissenheit zum Opfer fallenden Kinder zu vermindern, sondern überhaupt einen gesunden, kräftigen Menschenschlag, der zu allen Dingen nütze ist, zu erzielen.

5) Auch die Herren Geistlichen müssen es sich zur Aufgabe machen, bei jeder Gelegenheit, namentlich bei ihren seelsorgerischen und sonstigen Besuchen in den Familien (welch erstere doch wol recht zahlreich sind und nicht blos die Paläste, sondern auch die Hütten der Armuth zum Ziele haben!) nach genannter Richtung hin dem Unsinn und der Verkehrtheit zu steuern und Licht zu verbreiten. Auch ihre Kanzel würde jedenfalls durchaus nicht entweiht, wenn sie dann und wann einmal „das Heil des Leibes“ ins Auge fassen, für die physische Kindererziehung das Wort ergreifen und nach dieser Richtung hin anregend, warnend und rathend wirken wollten.

6) Man setze die Hebammen „alter Schule“, die mit ihren ärztlichen Rathschlägen, d. h. mit ihren Verordnungen von verschiedenen Theesorten, Tröpfchen, Tränkchen, Schlafpülverchen u. s. w. schon viel Unheil angerichtet und manchen Säugling dem Friedhofe überliefert haben, die wol gar Heilmittel anwenden lassen, die nur der Aberglaube dictiren kann, zur wohlverdienten Ruhe und junge, wissenschaftlich, rationell gebildete an ihre Stelle.

7) Man nehme in den Schullehrplan jeder ersten Mädchenklasse (also das letzte Schuljahr der Mädchen) wöchentlich eine Stunde „Unterricht über Kindespflege“, mit besonderer Berücksichtigung der „Kleinkinderpflege“, auf. Gäbe es dabei etwa etwas Auffälliges, Anstößiges? Oder könnte der ernste Lehrer hierbei vielleicht auf Kapitel kommen, die zu behandeln er sich geniren müßte? — Kaum möglich! Jene Disciplin hat weder mit der Geburt, noch viel weniger mit der Geburtsstunde

etwas zu thun. Es handelt sich einfach nur um die Frage: Wie ist ein kleines Kind naturgemäß zu pflegen und zu behandeln?

Sollte und könnte es wol Schwierigkeiten bieten, den großen 13—15jährigen Mädchen, deren Mehrzahl vielleicht schon ganz kleine Kinder zu warten hatte oder wenigstens deren Pflege und Abwartung tagtäglich mit ansah, klar und begreiflich zu machen, daß man Säuglinge nicht mit ihrem Bettchen zusammenschnürt und rettelt, sondern ihren Gliedmaßen Spielraum und Bewegung lassen muß; daß die größte Reinlichkeit das erste Erforderniß in der Kindespflege ist; daß in den Zimmern, in denen es kleine Kinder giebt, stets auf reine, frische Luft gehalten werden muß; daß Pülverchen und Tränkchen das zarte Gehirn des Kindes angreifen und schwächen; daß alle abergläubischen Mittel der blühendste Blödsinn sind u. s. w. u. s. w.

Mir will, wenn ich an die Zukunft der Mädchen, d. h. an ihren künftigen Beruf als Frau und Mutter, denke, scheinen, als seien ihnen jene „Lehren" tausendmal nützlicher, als wenn man ihnen die Nebenflüsse des Mississippi, die verschiedenen Verzweigungen der Alpen, die Breitengrade, unter denen der Pfeffer wächst, die Malerschulen des Mittelalters, die Regierungsjahre der römischen Kaiser, die Planetenkreise u. s. w. recht gewissenhaft einp—rägt.

8) Der letzte, achte Weg zum Ziele steht fast jedem Lehrer offen, denn jeder kommt — der eine mehr, der andere weniger — mit Eltern in persönliche Berührung, sei es in häuslichen, sei es in öffentlichen, geselligen Kreisen. Und deshalb sollte jeder stets einen „Knoten im Taschentuche" tragen, der ihn daran erinnert, jede Gelegenheit (aber wohl zu merken: Nicht vom Zaune brechen) zu benutzen, mit Eltern ein winkegebendes Gespräch über häusliche Erziehung — namentlich über die bis zum schulpflichtigen Alter der Kinder — anzuknüpfen.

Der jüngere Lehrer muß sich hierbei allerdings vor dem Scheine der „Altklugheit" hüten und mit einem gewissen Takte verfahren. Und diesen wird er einschlagen, wenn er sich dabei nicht auf den Standpunkt der Erfahrung, sondern auf die Basis der pädagogischen und psychologischen Wissenschaft stellt.

Nun weiß ich aber recht wohl, daß sich in Städten das Gespräch weit eher und leichter um Theater, Concerte, Stadtrathsbeschlüsse und Politik und auf dem Lande um Hühner, Gänse, Kühe, Heuernte und Karpfenschmaus dreht, als um Kindererziehung. Wenn indes ein Lehrer

daß dieselben vollständig correct, reinlich u. s. w. ausgeführt werden sollen. Nun sehe man doch einmal zu, unter welchen Verhältnissen manches Kind daheim für die Schule arbeitet und arbeiten muß! Es hat vielleicht kein Plätzchen, wo es sein Schreibebuch ordentlich hinlegen und mit Ruhe schreiben kann. Es hat höchst dürftiges Licht, zum Abend ein erbärmliches Lämpchen. Um das Kind her lärmen und toben die jüngeren Geschwister. Sie stoßen aus Versehen an den Tisch. Das Kind soll zu Hause Dies und Jenes helfen, dem Vater oder der Mutter beistehen, Wege laufen, auf die jüngeren Geschwister Acht haben. Da wird es denn nun wiederholt von seiner Schularbeit abgezogen oder abgerufen. Es kommt bei seinen Aufgaben einmal in Verlegenheit, wie es einen Gedanken ausdrücken, einen Satz construiren, ein Wort schreiben, ein Exempel rechnen soll u. s. w. Niemand ist da, der ihm mit Rath beistehen kann, denn Vater und Mutter haben wenig Schulbildung oder verstehen sich wenigstens nicht auf die „jetzige Schule" u. s. w. u. s. w. — Was sollen nun unter diesen Umständen für „Privatarbeiten" zu Stande kommen?

Und kommt nun das Kind (das beim besten Willen nicht mehr leisten konnte) mit einer mangelhaften Aufgabenlösung den nächsten Tag in der Schule an, was dann nicht selten? — — Die Antwort gebe die Erfahrung! — — Armes Kind! Diese Strafe hattest Du nicht verdient!

Gemach also mit dem Urtheile über eine Familie, deren Kinder Spuren einer mangelhaften Erziehung zeigen. Vor allen Dingen wollen wir auch der Wahrheit eingedenk bleiben: **„Predigen ist viel, viel leichter, als darnach thun."** Hast Du, lieber Freund, selbst Weib und Kind, wirst Du verstehen, wie ich's meine. Wenn noch nicht, so siehe zu, was Du in jener Hinsicht für Erfahrungen an Dir machen wirst, wenn Du einst den Titel „Vater" führst. — Gut, gesund erziehen ist schwer, sehr schwer! Es läßt sich hier das Wort in einem gewissen Sinne anwenden: Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählet (als wirkliche Muster von Erziehern zu dienen).

Obgleich der Mensch bis zu seiner letzten Lebensstunde — und wenn er hundert Jahre alt würde — erziehungsfähig und sogar erziehungsbedürftig bleibt, denkt man doch, wenn von der Erziehungskunst die Rede ist, zunächst an das Lebensalter von 1—15 Jahren. Dieses Lebensalter aber pflegt man wieder in drei Perioden zu theilen. 1) Die

Säuglings- (1. Lebensjahr), 2) die Spiel- (2.—7.), 3) die Lernperiode (8.—15.).

Wir wollen unsere Aufmerksamkeit vorzugsweise auf die zweite Periode, das Alter von 2—7 Jahren lenken.

Sowie über jeder Schulklassenthür, möchte auch über jeder Kinderstubenthür mit fetten Buchstaben geschrieben stehen: **„Erst der Leib, dann der Geist."** Damit kann und soll nun aber natürlich nicht gesagt sein, daß man erst ein, zwei oder drei Jahre blos den Leib des Kindes pflegen und die geistige Entwickelung ganz links liegen lassen soll, sondern, daß man bei Kindern vor allen Dingen und fort und fort die Sorge für ihr körperliches Gedeihen in erster Linie im Auge behalte. Es ist wol kaum genügend zu beweisen, daß nur in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele wohnen könne; wol aber dürfte unbestreitbar sein, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele bequem (d. h. glücklich) wohnt.

Die erzieherische Thätigkeit in Bezug auf das körperliche Wohl des Kindes hat sich im Allgemeinen auf Zweierlei zu erstrecken. A. Auf die unmittelbare Erhaltung und B. auf die normale Entwickelung des Körpers.

Bei A. kommen in Betracht:

1) Die Nahrungsmittel (Speisen und Getränke). Sie müssen dem Kinde gereicht werden:
   a. In der rechten Qualität, mit Rücksicht auf das Alter des Kindes und demgemäß auf ihre Nährfähigkeit. Es ist oft wahrhaft erschreckend anzusehen, mit was für Nahrungsmitteln die kleineren Kinder der ärmeren Volksklassen „aufgefüttert" werden und was man ihnen zu essen gestattet. Was Wunder, wenn dann die armen Würmer siech, mit bösen Hautausschlägen, Skropheln u. s. w. behaftet werden.
   b. In der rechten Quantität. Nicht zu viel und nicht zu wenig: nicht nach dem Ermessen und der Laune des Kindes; nie von zufälligen Umständen (Besuch, Geburtstag, Festtage) abhängend.
   c. Zur rechten Zeit. Sie ist von großer Wichtigkeit! Doch wie oft wird dagegen gesündigt. Man giebt dem Kinde zu essen, wenn es darum bittet. Ordnung in der Essenszeit ist für Kinder nur heilsam. Einmal ein Stündchen ein wenig hungern, bis die geordnete Mahlzeit kommt,

schadet dem Kinde durchaus nicht. Darum auch in Bezug auf die Zeit strenge Consequenz. Bald ist eine wohlthätige „Gewohnheit" erzielt.

d. In der rechten Temperatur. Wie zart sind die inneren Organe eines Kindes noch und wie muß ihnen geschadet werden, wenn ihnen die Nahrung zu heiß oder zu kalt oder in zu greller Abwechselung von warm und kalt geboten wird. Wie viel Unheil mag der Glaube an das alte (dumme) Sprichwort: „Ein gesunder Magen verträgt Alles", schon unter den Kindern angerichtet, ja wie viele vielleicht schon „unter die Erde" befördert haben.

Wir dürfen freilich Angesichts dieser vier Punkte wiederum nicht vergessen, daß es zu Stadt und Land eine große Anzahl Familien giebt, denen wir jene vergeblich ans Herz legen würden. Warum? Sie sind zu arm, als daß ihnen in dieser Beziehung immer die rechte Wahl übrig bliebe. Schlimm, aber nicht zu ändern.

Ferner kommen in Betracht:

2) Die Kleidung.

Als Hauptregeln gelten hier: Sie sei der Jahreszeit angemessen. Sie sei weder verzärtelnd (nicht bei jedem kühlen Lüftchen bis über die Ohren einmummen), noch zu nachlässig, die Temperaturverhältnisse ignorirend. Nebenbei gesagt und hauptsächlich die Reicheren angehend: Sie sei für Kinder stets einfach, nie überladen, puppen- und affenhaft.

3) Die Wohnung.

Gesunde Luft darin erzeugen und erhalten. Fleißig die Fenster der Kinder- oder Wohnstube öffnen. Das Zimmer nie zum Wäschetrockenplatz machen. Nicht zu warm im Winter, aber auch den Kindern nicht zumuthen, zu viel Kälte zu ertragen. Reinlichkeit vor allen Dingen darin. Kinder im Winter nicht um den Ofen her kauern lassen u. s. w.

4) Bewegung.

Eine Hauptsache für Kinder. So oft es geht, sie in die frische, freie Luft bringen lassen. Ihnen gestatten, sich zu tummeln nach Herzenslust, natürlich innerhalb erlaubter Schranken. Ihnen langes, stilles Dasitzen nicht gestatten (dies aber auch ein Wink für die Schule). Es giebt Eltern, die sich sogar damit brüsten, ihr Kind so gezogen (dressirt) zu haben, daß es stundenlang auf einem „Flecke" still sitzen bleibt. Spiele geben, welche Bewegung erheischen (Ball, Reifen, Kreisel, Springleine u. s. w.).

5) Reinlichkeit.

Das gewöhnliche Waschen früh, mittags und abends nie aussetzen. Oft baden, im Sommer im Bache, Flusse, im Winter in der Wanne, oder doch Waschungen des ganzen Körpers; anfangs laues, nach und nach immer kälteres Wasser. Auch in Bezug auf die Wäsche die möglichste Reinlichkeit innehalten. Mit Taschentuch ausstatten.

Was B. die Sorge für die normale Ausbildung des Körpers betrifft, so kommt hier in Betracht:

1) Die ebenmäßige Entwickelung aller Glieder und Theile des Körpers.

Daß der Knochenbau dieses Lebensalters noch sehr schwach und die Muskulatur noch sehr zart ist, sehen und wissen wol alle Eltern. Lange aber nicht alle beachten die Consequenzen, die daraus hervorgehen. Wie schon früher erwähnt, können viele die Zeit nicht erwarten, bis die gekräftigte Natur des Kindes von selbst zum Sitzen, Stehen, Gehen, größeren Märschen u. s. w. geschickt macht. Da wird so lange aufgerichtet, gehalten, geschoben, gestützt, gelenkt und überhaupt versucht, bis das arme Kind endlich mit äußerster Anstrengung und auf Kosten seiner normalen körperlichen Entwickelung das leistet, was die Eltern in ihrer Ungeduld nicht erwarten konnten.

Wohl soll des Kindes Kraft geübt werden, aber die Anstrengung muß in einem richtigen Verhältnisse zum Kraftvorhandensein stehen. Wer des Kindes physische Kräfte überspannt, schadet und erzeugt Unebenheiten (und wären es nur krumme Beine) im Körperbau, wo nicht gar Krüppel.

Nicht minder versündigen sich aber auch diejenigen Eltern an den Leibern ihrer Pflegbefohlenen, wenn sie, aus übergroßer Zärtlichkeit und Besorgniß, denselben ängstlich jede Gelegenheit abschneiden, ihre Körperkräfte zu üben, ihnen wol gar jede Kraftanstrengung verbieten. Solches Verfahren erzeugt Schwächlinge und Ungeschicktheiten, die oft lebenslänglich am Individuum haften bleiben.

2) Die ebenmäßige Entwickelung der Sinnesorgane.

Sie erfolgt, mit seltenen Ausnahmen, von selbst normal. Des Erziehers Bestreben muß daher hierbei besonders darauf gerichtet sein, diese Entwickelung vor schädlichen, störenden Einflüssen zu schützen. Dies gilt namentlich in Bezug auf die Organe des Auges und des Ohres. Beide sind sorgsam vor schnellen, grellen und überraschenden Eindrücken zu bewahren. Für das Auge sind das ganz besonders zu helles, grelles

gesetzen begründeten Principien zu regeln und zu klären, namhaft zu machen:

Die Naturheilmethode als Gegensatz zu der absoluten Schädlichkeit der Arzneipraxis und die einzige Schutzwehr gegen das frühe Sterben und gegen das chronische Siechthum. Von Aug. Wilhelm König. 2 Theile. Dresden, H. Reinhardt. Preis à 2 Mark.

Praktisches Handbuch der naturgemäßen Heilweise. Zwei Abtheilungen in einem Bande. Von Dr. Th. Hahn. 4. Aufl. Berlin, Th. Grieben. Preis 4 Mark.

Anleitung zur Ausübung der Wasserheilkunde für Jedermann, der zu lesen und zu denken versteht. 3 Theile. Von J. H. Rausse. Fortgesetzt von Th. Hahn. Leipzig, Ernst Keil. Preis 9 Mark 10 Pfge.

Der Naturarzt. Zeitschrift für naturgemäße Behandlung des menschlichen Körpers in gesunden und kranken Tagen. 19. Jahrgang. Herausgeber und Redacteur: Dr. Gustav Wolbold in Dresden und Th. Hahn. Berlin, Grieben. Es erscheinen jährlich 12 Nummern à 1 Bogen. Preis jährl. 5 Mark.

Die Pflege und die Behandlung des gesunden und kranken Kindes während der ersten Lebensperioden. Belehrung für Mütter. Wien, Gebrüder Winter. Preis 3 Mark.

Gesundheitspflege des Kindes für Eltern, Hebammen, Wärterinnen, Lehrer ꝛc. Populär dargestellt von Dr. E. Rahm. Schaffhausen, Baader. Preis 1 Mark 80 Pfge.

Die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege. Von F. A. von Ammon. 22. Aufl. Herausgegeben von F. Winckel. Leipzig, Hirzel. Geb. Preis 3 Mark 75 Pfge.

Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren. Halle, Gesenius. Preis 1 Mark 50 Pfge.

Ueber praktische Kindererziehung. Briefe einer Mutter an eine Freundin, über die Behandlung der Neugeborenen und über Erziehung der Kinder. Von Therese Oeser. 2. Aufl. Hamburg, Richter. Preis 1 Mark 50 Pfge.

Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen. Anleitung, Kinder in den ersten Lebensjahren zu erziehen, durch Spiele, Arbeiten und vorbereitenden Unterricht zu beschäftigen. Von Director J. F. Ranke. 5. Aufl. Elberfeld, Bädeker. Preis 1 Mark 80 Pfge.

Wohl und Leid des Kindes. Ueber physische Erziehung. Mit Holzschnitten. Berlin, Denicke. Preis 3 Mark.

Die Wartung und Pflege kleiner Kinder. Aerztliche Rathschläge für Mütter, insbesondere für Frauen aus dem Volke. Nebst einem Anhange: Die Krankheiten der Kinder. Von Dr. Dörger. Hamburg und Leipzig, Richter. Preis 1 Mark.

Rathschläge zu einer naturgemäßen körperlichen Erziehung der Kinder. Prag, Haase. Preis 1 Mark.

Von der Wiege bis zur Schule an der Hand Friedrich Fröbel's. Von Bertha Meyer. Berlin, Elwin Staude. Preis 2 Mark 50 Pfge.

Unsere Kinder in Haus und Schule. Blicke in die Praxis der Kinder-Erziehung. Eine pädagogische Darreichung an Eltern junger Kinder, sowie an Lehrer und Lehrerinnen. Von H. Bohm, Vorsteher einer höheren Knabenschule in Berlin. Berlin 1880. L. Oehmigke (R. Appelius). Preis 1 Mark 50 Pfge.

Du ersiehst, lieber Freund, daß es an Literatur für die beregte gute Sache nicht fehlt. Schaffe Dir eines oder das andere dieser Werke an, studire es und suche dann mit den erworbenen Anschauungen und Grundsätzen in Deinem Kreise zu nützen. Unterlasse aber auch nicht, diese Wohlfahrt fördernden, weil „Zopf", Aberglauben und Thorheiten vertreibenden Schriften in Deinem Kreise zu empfehlen.

Vielleicht findest Du doch — und sei es auf der Bierbank — eine günstige Gelegenheit, den Bauer Wenzel oder den reichen Müller Stephan zu bewegen, sich zum Wohle seiner Familie ein solches Büchlein anzuschaffen.

Von ungemeiner Wichtigkeit ist nun auch die **Impffrage,** die, nachdem das Reichsimpfgesetz erschienen, eine fast erbitterte Fehde zwischen Aerzten und Aerzten und zwischen Aerzten und Laien heraufbeschworen hat. Ich weiß natürlich nicht, auf welchem Standpunkte Du zu jener Frage stehst, mag auch an Dir weder für das „Dafür" noch das „Dagegen" zum Proselytenagenten werden, kann mich aber, da der Impfzwang allzutief in die Kindespflege eingreift, nicht enthalten, Dir einige Schriften, welche dieses Kapitel mit offenem Visir behandeln, zu notiren:

Das Einimpfen der Kuhpocken ist ein Schauder erregendes Vergehen gegen die gesammte Menschheit und durchaus verwerflich. Von A. W. König. Dresden, H. Reinhardt. Preis 75 Pfge.

Nach Canossa! Oder der Anfang vom Ende des Impfzwanges. Ein Vortrag von Oidtmann. — Graphisches ABC für Impffreunde. Von C. Löhnert. Chemnitz, Krüger. Preis 1 Mark 25 Pfge.

Der Impfgegner. Zeitschrift gegen Impfung und Impfzwang. Herausgegeben von Th. Hahn. Fünfter Jahrg. Jährlich 12 Nummern. Berlin, Grieben. Preis 2 Mark.

Die Gefahren der Impfung und die Staatsmedicin. 2. Auflage. Berlin, Grieben. Preis 75 Pfge.

Vierzig Anklagen gegen die Impfärzte. Von Dr. Nagel. Berlin, Grieben. Preis 50 Pfge.

Ist das Impfzwangsgesetz ein Mord-Gesetz oder ein Wohlfahrts-Gesetz. Oeffentliche Anfrage an die Behörden des deutschen Reiches. Von W. Born, Ingenieur in Magdeburg. Selbstverlag. Für den Buchhandel: Theobald Grieben in Berlin. Preis 60 Pfge.

Der Herr Ingenieur Born in Magdeburg ist überhaupt ein Mann, der mit einer Entschiedenheit, Unerschrockenheit, Derbheit und einem so offenen Visir gegen die Impfgesetze durch mancherlei Flugblätter und Broschüren ins Feld zieht, daß man sowol seinen Mannesmuth, als seine Opferwilligkeit bewundern muß. Wiederholt hat er die Impffreunde, Aerzte und überhaupt die ärztliche Wissenschaft öffentlich aufgefordert, seine Anschauungen über die Impfangelegenheit zu widerlegen, wunderbarer Weise aber ist dies bis heute noch **nicht geschehen. — Das giebt zu denken!** — — — Das läßt tiefer blicken!!! — (So viel mir bekannt, ist Herr Ingenieur Born gern bereit, seine Schriften gegen die „Impfjauche" oder „Eitertaufe", wie er die Lymphe und das Lymphen zu nennen pflegt, demjenigen, der sich für die Sache interessirt, gratis verabfolgen zu lassen.)

Betreten wir nun das Gebiet der **geistigen** häuslichen Erziehung. Wo aber hier anfangen, wie disponiren, wenn man keine vollständige Erziehungslehre zu schreiben beabsichtigt? Was hat nach dieser Richtung hin die häusliche Erziehung nicht alles ins Auge zu fassen! Vielleicht ist es nicht zu viel behauptet, wenn man sagt: Hunderte von Regeln ließen sich aufstellen. Denken wir beispielsweise nur an die Fragen: Wie sind einzelne gute Eigenschaften, als: Gehorsam, Dankbarkeit, Be-

scheidenheit u. dgl. zu wecken? — Wie sind böse Gewohnheiten, als: Naschhaftigkeit, Zanksucht u. dgl. zu unterdrücken? — Wie sind die einzelnen Temperamente zu behandeln? Und so fort. Giebt doch jede specielle Frage in der Erziehungslehre Stoff zu einer langen Abhandlung.

Ich will und muß mich kurz fassen und deshalb nur vier, allerdings aber wichtige Momente berühren.

1) Die Gewöhnung an alles sittlich Gute.

Die Sorge hierfür muß, nächst der Sorge für das leibliche Wohl der Kinder, die Hauptaufgabe der häuslichen Erziehung bilden. Aber auch hierbei hat sich die erzieherische Thätigkeit, je nach Umständen, wieder nach zwei Richtungen zu spalten. Sie muß schützen und unterstützen, dämpfen und bekämpfen, führen und reguliren.

Es ist Thatsache, daß sich selbst bei dem „besten" Kinde schon in frühester Jugend Spuren von Unkraut (Eigenwille, Laune, Grille, Trotz) zeigen. Es muß, dies ist ein altes Grundgesetz der Pädagogik, im Keime erstickt werden. Wie und wodurch? Da siehe die Individualität des Kindes an. Bei dem einen wirken blos der Ernst und die Strenge, bei dem andern thun es Freundlichkeit und Liebe allein, bei einem dritten ist beides nöthig. In allen drei Fällen aber ist Consequenz unerläßlich.

Will man diese Gewöhnung an alles sittlich Gute anstreben, muß man ferner darauf Bedacht nehmen, dem Kinde, sobald dies in den einzelnen Fällen thunlich, klar zu machen, was recht und unrecht, was erlaubt und nicht erlaubt ist. Wer Kinder genauer beobachtet hat, wird wissen, daß sie in der Regel recht bald herausfühlen, was sie thun oder nicht thun dürfen. Es kommt nun darauf an, die sittliche Ordnung zum immer klareren Bewußtsein zu bringen, jede kleine Verirrung sofort zu corrigiren und ihre Wiederkehr möglichst zu verhüten zu suchen. „Jung gewohnt, alt gethan", ist ein altes, wahres Wort! Wer will zur Genüge darthun, ob wir nicht in und mit den allerersten Gewöhnungen des Kindes zum Guten oder Nichtguten den Grundstein zu seinem künftigen sittlichen Charakter legen?

Genügst Du, Vater, und Du, Mutter, der Mahnung: „Gewöhne Dein Kind frühzeitig an alles sittlich Gute nach bestem Wissen und Gewissen", so hast Du ihm die erste Stufe zu seinem Glücke erbaut. Darum Du, Mutter, gehe betend mit Deinem Kinde zu Bette, stehe betend mit ihm auf. Laß es, soweit Du es in Deiner Hand hast, nie etwas Gemeines, Schlechtes sehen und hören.

2) Die Pflege der Sinnenthätigkeit.

Eben so dringend ist der häuslichen Erziehung anzuempfehlen, die Kinder die Sinne richtig gebrauchen zu lehren. Die fünf Sinne sind gleichsam die Telegraphendrähte, welche das heranwachsende Individuum allmählig mit der Außenwelt in Correspondenz setzen. Anfangs freilich (mit und längere Zeit nach dem Eintritte in die Welt) ist die galvanische Batterie — die Seelenkräfte — noch sehr schwach und gleich Null zu rechnen. Bald aber beginnt sie sich zu regen, empfindlicher zu werden. Bei dem einen Kinde ist es nun — um bei dem Bilde zu bleiben — zuerst der Leitungsdraht des Gehörs, bei dem anderen zuerst der des Gesichts, welcher, allerdings noch mit sehr matter Strömung, Depeschen aus der nächsten Umgebung bringt und sie in eben so matten Zügen in dem kleinen Seelenbureau niederlegt. Ueber ein Kleines entwickelt sich der telegraphische Apparat zu immer größerer Kraft — die Natur setzt gleichsam immer mehr Elemente zu — und die Seele erreicht schließlich die Befähigung, die Eindrücke festzuhalten, zu verbinden, zu unterscheiden. Es entstehen Vorstellungen, Begriffe, Schlüsse, Urtheile, Bestrebungen, Gefühle u. s. w.

Und hierbei tritt eben die Anforderung an den Erzieher, mit Verstand und natürlich dem Stufengange der Sinnenentwickelung entsprechend, die Sinnenthätigkeit des Kindes zu beobachten, zu leiten und zu schärfen. Dies aber soll nicht durch Künsteleien geschehen, sondern auf einfache, ganz natürliche Weise. Zu diesem Behufe muß man das Kind über die Dinge, die in seinem Lebensbereiche vorkommen, so gut es geht, aufklären (Namen, Bestimmung, Stoff u. s. w.) und gewöhnen, jeden Gegenstand mit einer gewissen Aufmerksamkeit zu betrachten. Dabei ist aber auch wieder zu vermeiden, das Kind mit einzelnen Dingen zu lange, bis zur Langweile, oder mit zu vielen Dingen auf einmal, bis zur Ueberreizung, zu beschäftigen.

Diesen Theil der Erziehung zu fördern, ist so recht die natürlichste Aufgabe der Mutter. Warum? Sie steht dem Kinde am nächsten, ist am meisten um dasselbe herum und hat demnach die meiste Gelegenheit, es zu beobachten; sie hat, indem ihr ohnedies das „Warten" des Kindes zukommt, am ersten Zeit, sich in jener Weise mit ihm zu beschäftigen; ihr ist auch von Natur die meiste Geduld, wo nicht gar das meiste Geschick dazu verliehen.

Eine gute Mutter kann für die Erziehung ihres Kindes mehr leisten, als alle nachfolgenden Lehrer zusammen, denn die Kenntnisse

allein machen den Menschen nicht „erzogen". Darum sollten auch alle Frauen **Mütter** sein und werden. Es sei damit keineswegs gesagt, daß man alle Kindermädchen, Kinderfrauen, Ammen, Bonnen, Gouvernanten u. dgl. abschaffen möge, nein, nur sollen die Mütter ihre Kinder diesen Personen nicht zu zeitig, zu lange und zu unbeschränkt übergeben, wie dies leider nicht selten der Fall ist. So wie dem Manne die Pflicht, für die Existenz seiner Familie zu sorgen, nun und nimmermehr erlassen werden kann, kann auch keine Mutter, und wäre es eine Doppelt-Durchlauchtigste, der Verpflichtung entbunden werden, ihre Kinder im speciellsten Sinne des Wortes zu erziehen.

Deshalb, Ihr Mütter, reich oder arm, hoch oder niedrig, widmet Euch Euren Lieblingen so gut und so oft Ihr könnt. Macht sie, sobald sich ihre Sinnenthätigkeit zu entwickeln beginnt, allmählig mit ihrer Umgebung bekannt und vertraut, lehrt sie hören und sehen. Euer Tändeln, Eure ersten Unterhaltungen, Euer Zeitvertreib mit Euren kleinen Lieblingen seien stets belehrender, anregender, fördernder Natur. Des Kindes Händchen, Aermchen, Beinchen, Nase, Ohren, Kopf, Mündchen u. s. w. geben Euch für den Anfang Stoff genug, die Sinne zu wecken und zu schärfen.

„Das ist Dein Beinchen, das ist Dein Aermchen. Gieb mir Dein Händchen. Da habe ich Dein Näschen. Wo ist die Uhr, der Ofen, der Papa, die Puppe? Gieb mir die Puppe, den Ball. Lege den Ball auf den Tisch. Wirf den Ball weg. Trage die Peitsche zum Ofen. Stelle den Soldaten unter den Tisch. Bringe mir die Bürste, den Besen, das Bettchen her. Hole mir einen Apfel, eine Birne. Hörst Du, wie die Uhr schlägt? Hörst Du, wie die Tasse klirrt?" u. s. w. Das ist die Form, der Stoff und die Art und Weise mütterlicher Unterhaltung mit ein-, zwei-, dreijährigen Kindern.

Demnach hätte sich wol ein Vater gar nicht um diesen Zweig der Erziehung zu kümmern? — O ja! Nur können wir ihn, seiner Berufsgeschäfte halber, nicht in erste Linie stellen. Er wird und darf es nicht für gleichgiltig halten, ob er seine Kinder viel oder wenig zu sehen bekommt, längeren oder kürzeren Umgang mit ihnen pflegen kann. Und hätte er noch so wenig Zeit, wird er sich doch wenigstens um den Fortschritt und um die Resultate der Erziehung kümmern und, je nachdem, ermunternd, rathend oder rügend einschreiten. Welches reiche Feld von Stoff und Mitteln, die Sinne seiner Kinder zu schärfen, bieten sich ihm z. B. dar, wenn er mit ihnen im Garten

ſpaziert oder die liebe Natur, ſei es zu welcher Jahreszeit es wolle, durchwandert.

Wohl den Eltern, die in ihren Kindern ſchon frühzeitig eine gewiſſe Wißbegierde zu wecken verſtehen, ſodaß das Kind bei jedem neuen Gegenſtande, der ihm zu Geſicht kommt, fragt und immer wieder fragt, bis es in der erhaltenen Aufklärung genügende Befriedigung gefunden hat. Weiſe darum, Du Mutter und Du Vater, die Fragen Deines Kindes — ſie müßten denn das augenſcheinlichſte Gepräge bloßer Neugierde an ſich tragen — nie zurück, ſelbſt wenn Dir die ununterbrochene Beantwortung derſelben ſchließlich läſtig würde, ſondern freue Dich, daß es Augen und Ohren offen hält.

3) Die Entwickelung der Sprache.

Auch hier heißt es zunächſt: „Keine Uebereilung! Keine Treibhaustheorie!“ Man warte ruhig des Kindes erſte Regungen zum Sprechen ab und greife anfänglich nur in unterſtützender Weiſe ein, ſodaß man ihm das Wort, zu dem es von ſelbſt den Anlauf nimmt, vorſagt, wiederholt rein und deutlich vorſpricht und ſo zur Nachahmung reizt.

Ueberhaupt bleibt uns, die Sprachfertigkeit zu entwickeln, kein Mittel weiter übrig, als das „Vorſprechen“. Der verſtändige Erzieher wird natürlich auch hierbei ein gewiſſes Syſtem innehalten und die Worte nach der Schwere der Ausſprache ordnen, alſo z. B. das Kind nicht erſt das Wort „Strumpf“ und dann das Wort „Schuh“ ſprechen lehren.

Sollen aber dieſe Sprachſtudien von rechtem Nutzen ſein, muß mit ihnen die Anſchauung der Gegenſtände, ſowie der Thätigkeiten und Eigenſchaften, für die das Kind den Namen, oder das Wort ausſprechen will und ſoll, ſtets Hand in Hand gehen. Willſt Du alſo Deinen kleinen Otto das Wort „Tiſch“ ſprechen lehren, mußt Du ihn dabei immer und immer wieder auf den Tiſch hinweiſen; ſoll er das Wort „trinken“ erlernen, mußt Du ihn wiederholt dieſe Thätigkeit anſchauen laſſen; übſt Du das Wort „weiß“ mit ihm, mußt Du ihm dabei Gegenſtände von weißer Farbe vor die Augen führen. Mit dem Worte muß Dein Kind auch die Vorſtellung in ſich aufnehmen. Sprechexercitien in dieſer Weiſe (wenigſtens eine geraume Zeit) gehandhabt, tragen doppelte Zinſen.

Vor einem leider ziemlich verbreiteten Mißgriffe iſt hierbei aufs nachdrücklichſte zu warnen: Manche Eltern nämlich finden ein außer-

ordentliches Vergnügen daran, wenn ihr Karlchen oder Lenchen einzelne Worte recht falsch und mangelhaft ausspricht, als z. B. Atta, statt Papa, sön, statt schön, hübs, statt hübsch, dut, statt gut, Topp, statt Kopf u. s. w. „Nein", hört man sie sagen, „das klingt so niedlich, so drollig, so schnurrig, wenn das Kind spricht", und es fällt ihnen gar nicht ein, verbessernd einzuwirken. Ja, manche gehen sogar so weit, daß sie sich, wenn sie mit dem Kinde sprechen, ganz absichtlich jener Kindesaussprache selbst bedienen. Sie „tatschen", wie man zu sagen pflegt, mit und trösten sich damit, daß es schon von selbst besser werden würde.

An und für sich ist das nun zwar eine unschuldige Freude, Angesichts der Erziehungsgesetze und des Erziehungszweckes aber, der immer das Richtige und das Schöne zum Zielpunkte steckt und stets „Vorwärts" gebietet, muß vor jener falschen Maxime gewarnt werden. Das Mutterherz und das Vaterauge können sich freuen und lächeln, wenn ihr Hänschen „radebrecht": „Duter Atta dieb mi ein Tück Tuchen", gleich dahinter aber muß die Correctur kommen und sie darf nicht müde werden, bis das Richtige und Schöne erstrebt ist und Hänschen endlich sagt: „Guter Papa, gieb mir ein Stück Kuchen!"

Welch außerordentlichen Vorschub haben die Eltern der Schule und ihrer Wirksamkeit geleistet, wenn sie ihr Kind im Sprechen möglichst gefördert haben. Ihre diesfallsigen Mühen werden vielfach aufgewogen durch die Freude an den schnellen Fortschritten, die ein so gepflegtes Kind in kurzer Zeit macht. Unverzeihlich ist daher die Thorheit, welche die Hände müßig in den Schooß legt und spricht: „Die Schule wird schon den Jungen sprechen lehren!"

Die allmählig sich entwickelnde Sprachfertigkeit ist die Leiter, auf der sich der kleine Geist von Stufe zu Stufe in die Begriffswelt und endlich zum klaren Selbstbewußtsein emporarbeitet. Darum pflege mit Geduld und Weisheit die Zunge Deines Lieblings!

4) Das kindliche Spiel.

Der Hang zum Spielen scheint den Kindern angeboren zu sein. Spielt doch zuweilen schon der nur einige Wochen alte Säugling mit den Morgenhaubenbändern der guten Mutter. Sobald das Kind unter dem ersten Dämmern eines gewissen Selbstbewußtseins seine Glieder gebrauchen lernt, strebt es auch nach einem Gegenstande, an welchem es seine Bewegungen und Thätigkeiten anbringen kann. Es spielt.

Das Kind wird älter und größer. Seine Sinne entwickeln sich immer mehr. Die Kraft und die Geschicklichkeit seiner Glieder steigern

sich. Es versucht eifriger, seine geistigen und körperlichen Kräfte zu verwerthen. Es spielt.

Nach und nach wird es mit der Außenwelt immer vertrauter. Es beobachtet der Menschen und der Thiere Thun und Treiben. Da erwacht der Nachahmungstrieb. Es versucht das Geschehene zu copiren. Es spielt.

Später, wenn bereits Pflicht und Arbeit an dasselbe herantreten, erwacht nach gethaner Arbeit die Sehnsucht nach Abwechslung in der Beschäftigung, nach Erholung. Es spielt.

Was aber hat die häusliche Erziehung hierbei zu beachten?

Im Allgemeinen ist ihr zu empfehlen, daß sie das Spiel ihrer Kinder durchaus nicht mit gleichgiltigen Augen ansehe, sondern dasselbe überwache, leite, ja, pflege. Sie sorge dafür, daß das Kind eine spielende Beschäftigung, oder ein beschäftigendes Spiel habe, und bewahre somit jenes sorgfältig vor jeglicher Langweile, denn diese ist dem Kinde niemals heilsam.

Wir wollen indes obige Frage noch etwas specieller ins Auge fassen, indem wir sie spalten und fragen: A. Was hat die häusliche Erziehung in Bezug auf das kindliche Spiel zu thun? B. Was zu vermeiden?

A. a) Sie nehme bei der Wahl der Spiele auf die Natur derselben Rücksicht.

Ich weiß nicht, soll man sagen „glücklicher Weise“ oder „leider“ hat der Scharfsinn, die Speculation und das Wohlwollen der Erwachsenen einen solchen Riesenmarkt von Spielen und Spielzeug in die Welt Gestellt (hast Du schon einmal zur Weihnachtszeit eine Spielwaarenausstellung in einer größeren Stadt gesehen?), daß es für Spielesuchende oft gar keine leichte Aufgabe ist, unter den tausend vorhandenen das Geeignetste herauszuwählen. Nach meiner Ansicht dürfte den Spielen stets der Vorzug zu geben sein, welche die meisten Veränderungen (Combinationen) mit sich vornehmen lassen, die also das Kind weniger auf dem Wege bloßer Beschaulichkeit unterhalten, sondern ihm eine schaffende Thätigkeit abnöthigen. Ein fünfjähriges Kind auf einem Sandhaufen sagt mir mehr zu, als dasselbe Kind vor einem Guckkasten. Und, beobachten wir die Kinder, werden wir bald wahrnehmen, daß sie mit solchen Spielen, die eben die erwähnte Natur an sich tragen, viel lieber und länger sich unterhalten, als mit solchen, welche mit ihren

Gestalten, Farben und mechanischen Bewegungen meist nur für das Auge berechnet sind. Schenke Deinem älteren Knaben eine feine Spieldose mit zehn verschiedenen Musikstücken und eine Mundharmonika: Er wird letztere bald lieber gewinnen, als die theure erste. Warum?

Unter den Spielen für Knaben steht mir überhaupt der Baukasten oben an. Ihm zur Seite rangirt ein Kasten mit Handwerkszeug, ein Farbenkasten, ein Satz bunter Bleistifte, ein Satz bunter, geometrischer Figuren zum beliebigen Zusammenstellen. Für Mädchen dürfte eine wohlausgestattete Puppenstube oder eine wohleingerichtete Küche das Ersprießlichste sein.

b) Sie berücksichtige das Alter der Kinder.

Man sollte meinen, daß sich diese Rücksichtnahme von selbst verstünde. Und doch, lieber Freund, wenn Du Dich in den verschiedenen häuslichen Kreisen einmal näher umsiehst, wirst Du sicher bald hie oder da arge Verstöße gegen dieses ganz natürliche Princip finden. Hier sitzt das dreijährige Mädchen schon vor einer Thierbude, dort spielt der vierjährige Conrad schon mit einem „Casperletheater" und der fünfjährige Otto hat eine camera obscura zum Geburtstage erhalten. Es scheint, als ob es manche Leute gar nicht erwarten könnten, in dieser Beziehung ihren Kindern das „Höchste" zu bieten. Und welches sind die Folgen davon?

Je kleiner das Kind ist, desto einfacher, simpler möge sein Spielzeug sein. Gieb Deinem kleinen vierjährigen Töchterchen ein Schüsselchen voll Erbsen, einen Becher und ein Tellerchen dazu, und es wird alle Tage aufs neue gern damit spielen.

c) Sie berücksichtige den Charakter des Kindes.

Dem phlegmatischen Kinde gebe man lustige und belustigende Spiele in die Hand; dem lebendigen, aufgeregten solche, welche es zum Stillsitzen, zu ruhiger Beschäftigung nöthigen. Für den „Sausewind" wähle man ein ernstes, für das düstere, ernste Kind ein belebendes, aufheiterndes u. s. w.

Es kann durch das Spiel ganz erheblich auf den Charakter eingewirkt, ja manche Unebenheiten, manches Unliebsame darin ausgeglichen werden.

B. Was ist zu vermeiden?

Zunächst sind alle diejenigen Spiele zu vermeiden, welche auf irgend einen Gewinn — und handelte es sich auch nur um Kirschkerne — hinauslaufen, denn sie wecken leicht Neid, Mißgunst, Schaden-

freude, Gewinnsucht u. dgl. und legen — wer kann hier tief oder weit genug sehen — vielleicht gar den Grund zu dem späteren Laster des Spielens.

Dann aber hüte sich das Haus wohl, seine Lieblinge mit Spielen und Spielzeug zu überhäufen, ja, wie dies nicht selten geschieht, förmlich zu überschütten. Die große Menge solcher Unterhaltungsgegenstände führt leicht zu einem fahrigen, zerstreuten, unstäten Wesen, stumpft ab und erzielt oft gerade das Gegentheil von dem, was man dem Kinde bieten wollte, sie erzeugt in dem übersatten Kinde — Langweile.

Verfährt nun die häusliche Erziehung in Bezug auf das Spiel der Kinder nach diesen hier angedeuteten Grundsätzen, so wird dasselbe seine guten Früchte tragen. Das wohlgewählte, wohlgeleitete und wohlüberwachte Spiel weckt die Lust zu körperlicher und geistiger Thätigkeit; pflegt den Sinn für Ordnung, Reinlichkeit und Schönheit; führt zur Ausdauer und Beharrlichkeit in Erstrebung eines Zieles und, sofern ein Spiel im Vereine mit anderen Kindern ausgeführt wird (Gesellschaftsspiele), erzielt es Wetteifer und bahnt Verträglichkeit und Selbstverleugnung an. Ein berühmter Pädagog sagte einmal: „Im Spiele werden Samenkörner für das Leben gesäet. Darum säe guten Samen.“*)

Willst Du Dich (und dadurch das Elternhaus) genau über dieses äußerst wichtige Kapitel über „das kindliche Spiel“ unterrichten, so lies und studire vor allen Dingen die Fröbel'schen Schriften darüber. Dieser weltberühmt gewordene Pädagog machte es sich geradezu zur Aufgabe seines Lebens, die „Klein-Kindernatur“ nach dieser Richtung hin zu studiren und darnach die Grundsätze, nach welchen die kindlichen Spiele zu wählen und zu leiten sind, festzustellen.**) Wir kommen im nächsten Abschnitte auf Friedrich Fröbel zurück.

Ich schließe hiermit meine „Gedankenspäne“ (auf einen anderen Titel soll dieses Kapitel nicht Anspruch machen) über die häusliche

*) Solltest Du Dich einmal auf Kinder- und Gesellschaftsspiele bei Gelegenheit eines Schulfestes präpariren wollen, oder solltest Du von Seiten des Elternhauses nach einem „Spielbuche“ gefragt werden, so empfehle ich das sehr praktische Werkchen: **Spielbuch.** 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. Gesammelt und herausgegeben von Josef Ambros. 2. verm. Aufl. Wien. Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 1 Mark 20 Pfge.

**) Kommt, laßt uns unsern Kindern leben. Blankenburg.

Erziehung unserer kleinen Schüler und bin vollständig befriedigt, wenn sie auf Dich, lieber Freund und College, einigermaßen anregend wirken und Dich veranlassen sollten, weiter über jene hochwichtige Aufgabe des Hauses nachzudenken, tiefer und specieller auf dieselbe einzugehen und in Dir den Entschluß erwecken, wo sich Gelegenheit bietet, für die gute Sache, namentlich für Gründung von Kindergärten, die ein reicher Segen besonders für arme Eltern und arme Kinder sind, das Wort ergreifen zu wollen. Das Feld ist groß und weit.

Möchte es uns gelingen, in unseren Kreisen die Ueberzeugung zu erstreben, daß ein süßer Zauber darin liegt, die körperliche und geistige Entwickelung seiner eigenen Kinder fort und fort zu beobachten. Freut man sich ja doch schon über das Pflänzchen am Fenster oder im Garten, das man mit eigener Hand pflegt, wenn es gedeiht, ein Blättchen nach dem andern ansetzt und endlich Knospen und Blüthen zeugt: wie vielmehr muß die allmählige Entwickelung, die stufenweise geistige Entfaltung des eigenen, geliebten Kindes entzücken!

Wohl dem, der auf dieses Aufblühen seiner Kinder achtet und — leider muß man auch sagen — achten kann, denn mancher Vater und manche Mutter wollten es gern, aber, wie schon gesagt, Beruf und Pflicht und häufig das Ringen nach dem täglichen Brode hindern daran.

Schon jenes Beobachten der inneren und äußeren Entwickelung des Kindes lohnt das Elternherz vollständig für alle früheren Sorgen und Mühen.

Dritter Abschnitt.

Der Kindergarten.

Bedürfniß. — Geschichtliches. — Friedrich Fröbel. — Ein Tag im Kindergarten. — Ein Erfolg.

A. Bedürfniß.

Die Forderungen, welche an das Elternhaus, an den Vater und vor allen Dingen an die Mutter bezüglich der Kindererziehung gestellt werden und gestellt werden müssen, gehen hoch und ich habe in guter

Absicht betont, daß wir ja nicht über jede Familie sofort den Stab brechen dürfen, deren Kinder sich mehr oder weniger ungeregelt entwickeln. Ideal aufgefaßt, hat eine Mutter, sobald ihr Kindchen zwei, höchstens drei Jahre alt ist, von früh bis abends weiter nichts zu thun, als sich mit ihrem Kinde in erziehlicher Weise zu beschäftigen. Diese Mutterarbeit muß sich natürlich in demselben Maße steigern, in dem die Zahl der Häupter ihrer Lieben zunimmt. Es ist jedoch noch lange kein Unicum im Eheleben, daß eine Mutter vier Pfänder der Liebe um sich hüpfen und springen sieht, die alle vier in dem Alter von 3—6 Jahren stehen. Welch eine Aufgabe für solch' eine Mutter nach genannter Richtung hin! Und gesetzt auch, es stünde in jedem Ehecontracte die Klausel: „Sobald die junge Frau Mutter wird, soll sie von aller Arbeit im Hause u. s. w. entbunden sein, sodaß sie lediglich ihren Kindern leben kann", so wirft sich doch nun auch gleich die Frage auf: „Wissen und verstehen denn auch alle Mütter, wie ein Kind in rechter Weise zu erziehen ist?" — Man denke doch hierbei an die Kuhmagd, die den Großknecht, an das Fabrikmädchen, das den Klempnergesellen, aber auch an die Banquiertochter, die, nachdem sie vom 14.—18. Jahre am Clavier, am Stickrahmen, vor französischen Romanen, in Concerten, im Theater, in Kränzchen u. s. w. gesessen, einen jungen Kaufmann, der es seit seinem 14. Jahre nur mit Kaffee, Pfeffer, Heringen u. s. w. oder mit Battist, Zwillich, Sackleinwand u. s. w. zu thun hatte, heirathet. Wo sollen denn in solchen häuslichen Kreisen das rechte Verständniß und die geläuterten Grundsätze für die Erziehung der An- und Nachkömmlinge herkommen? — Aber, lieber Freund, laß den Stein wieder fallen, den Du eben in die Hand genommen hattest. Die ganzen socialen Verhältnisse liegen so, daß jene Uebelstände als kein Wunder erscheinen. Für Schneider, Schlosser, Klempner u. s. w. giebt es Vorschulen, giebt es Lehrjahre, für die Uebernahme der heiligsten Pflichten der Kindererziehung nicht. Wir dürfen daher nicht verdammen, sondern können nur bedauern.

Aus all dem Gesagten dürfte handgreiflich hervorgehen, daß es Tausend und aber Tausend Familien giebt und geben muß, bei denen die Kindererziehung (ich denke hier nur an die bis zum sechsten Lebensjahre) sehr im Argen liegt. Und doch muß die Schule, die Gemeinde, der Staat, ja die ganze Welt wünschen, daß dem nicht so sei.

Wie nun hier helfen?

O ja, es ist Hilfe da. Und diese Hilfe heißt: **Der Kindergarten.**

B. Geschichtliches.

Die Idee, für diejenigen Kinder, die bis zu ihrem Eintritte in die Schule einer geregelten Erziehung entbehren, Pflegeanstalten zu gründen, ist keineswegs ein Product der letzten Jahrzehnte. Schon vierhundert Jahre vor Christus erhoben sich unter den berühmten Denkern Griechenlands Stimmen dafür, daß man Knaben und Mädchen bis zu dem Alter von 6—7 Jahren gemeinschaftlich unter die Aufsicht und Obhut von geeigneten weiblichen Persönlichkeiten stellen und erstere durch die letzteren durch besondere Leibesübungen, Spiele, Märchen- und Mythenerzählen beschäftigen lassen solle.

Es bedurfte freilich vieler Jahrhunderte, ja beinahe zweier Jahrtausende, ehe jener „Gedanke" wieder ans Licht und in Erwägung gezogen wurde. Dies that vornehmlich eine Schrift von Heusinger, welche 1781 in Gotha erschien und den Titel führte: „Die Benutzung des kindlichen Thätigkeitstriebes in der Erziehung."

Dem theoretisch-praktischen Handbuche Schindler's folgend, ergiebt sich, daß der Pfarrer Oberlin im Steinthale im Elsaß (1770) die ärmeren Kinder seines Ortes tagtäglich versammelte und sie von durch ihn selbst gebildete mütterliche Aufseherinnen nützlich und angenehm beschäftigen ließ. In Holland und England gab es um diese Zeit sogenannte Spielschulen, welche gleiche Zwecke verfolgten.

Erst zu Anfange des neunzehnten Jahrhunderts traten in Deutschland und Oesterreich hie und da die Bewahranstalten für kleine Kinder auf. Der Zweck dieser Anstalten ging freilich der Hauptsache nach nur dahin, die Kinder der an die Brod-Arbeit gebundenen Eltern den Tag über „aufzuheben" und somit vor gänzlicher Verwahrlosung und Verkümmerung zu schützen.

Indem man nun in diese Bewahranstalten nach und nach das „Lernen" einschmuggelte, die Kleinen in verschiedenen Handarbeiten und sogar in den Anfangsgründen des Schulunterrichts (Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion u. s. w.) unterrichtete, entwickelte sich aus diesen Anstalten die „Kleinkinderschule", die mit ihrem verfrühten Streben geraume Zeit ihr Wesen trieb.

Da trat endlich in Friedrich Fröbel ein ebenso sachkundiger als durchgreifender Reformator auf. Ihm verdanken wir eine tief eingehende Beleuchtung der kindlichen Seele, das rechte Erkennen ihrer Bedürfnisse und die schätzbarsten Fingerzeige über Zweck, Ziel und Mittel der ersten

Erziehung. Er ist der Schöpfer des jetzt so ungemein segensreich wirkenden Kindergartens.

C. Friedrich Fröbel.

Friedrich Fröbel wurde 1782 in dem Dorfe Oberweißbach in Schwarzburg-Rudolstadt geboren. Sein Vater war Pfarrer in genanntem Dorfe. Für seine früh verlorene eigentliche Mutter erhielt er noch als kleiner Knabe eine Stiefmutter, die es aber nicht verstand, ihm Liebe einzuflößen, und deshalb auch keine besondere Liebe von ihm erntete. Friedrich lebte meist still für sich hin. Niemand konnte ahnen, daß aus dem schweigsamen Knaben einmal ein so bedeutungsvoller Geist auftauchen werde.

An der Hand seines Vaters, den sein seelsorgerisches Amt häufig in die Hütten der Armuth führte, lernte er frühzeitig das Elend und manche selbstgeschaffene Pein des niederen Volkes kennen und in seinem Herzen bewegen. Mit ganz besonderer Vorliebe betrachtete er die Bildungen und Erscheinungen der Natur, wodurch eine innige Verehrung des allmächtigen Schöpfers in ihm gezeitigt wurde.

Als es galt, einen Beruf zu erwählen, trieb ihn seine Liebe zur Natur zu dem Entschlusse, sich dem Forstfache zu widmen. Nachdem er dasselbe eine Zeitlang bei seinem Onkel tractirt, ergriff er auf einige Zeit die Landwirthschaft und ging dann zur Baukunst über.

Auch dieser Beruf befriedigte ihn noch nicht, und deshalb wurde er Lehrer an einer Musterschule in Frankfurt a. M. 1803. Von jetzt an widmete er sich ganz der Pädagogik und wurde von 1808—10 Privatlehrer an dem Institute Pestalozzi's zu Yverdun. Die Grundsätze und Erziehungsprincipien des großen Meisters erfüllten den jungen, strebsamen Fröbel mit hoher Begeisterung.

Ueber das Verhältniß, in welchem das spätere Wirken und Schaffen Fröbel's zu dem Pestalozzi's stand, spricht sich B. v. Marenholtz-Bülow in ihrer Schrift: „Der Kindergarten", folgendermaßen aus: „Pestalozzi's Unterrichtsmittel, dessen ganzes System für den Anschauungsunterricht dienten ihm (Fröbel) später zur Vervollständigung seiner Beschäftigungsmittel für die erste Kindheit. Unrichtig ist jedoch die Voraussetzung, daß Fröbel's ganzes Werk aus dem Pestalozzi's hervorgegangen, gewissermaßen eine Fortführung desselben sei. Im Gegentheil

hat Fröbel erst den richtigen Anfang, die eigentliche Grundlage für Pestalozzi's Unterrichtsweise geschaffen. Er hat der Erziehung im ganzen Umfange eine neue Grundlage gegeben, welche mit Pestalozzi's Unterrichtsweise übereinstimmt, und die, auch von Letzterem geforderte, Selbstthätigkeit als höchsten Erziehungsgrundsatz aufgestellt. Aber zu diesem Zwecke hat Fröbel der Anschauung das Thun und Handeln beigefügt, um das Können zugleich mit dem Wissen zu bilden."

Das Verlangen nach wissenschaftlicher Durchbildung führte Fröbel zum Besuche der Universität Göttingen und später der in Berlin. Während der Freiheitskriege wohnte er als Jäger im Lützow'schen Freicorps den Feldzügen von 1813 und 1814 als unerschrockener Kämpfer bei. 1816 gründete er zu Griesheim bei Stadt-Ilm eine eigene Erziehungsanstalt, die er aber schon ein Jahr später nach Keilhau bei Rudolstadt verlegte.

Inmitten dieses seines aufopfernden, von mancher Täuschung und von manchem Mißgeschicke getrübten Wirkens ging sein Sinnen und Denken immer entschiedener dahin, ein naturgemäßes System für die Erziehung des Kindes von seinem ersten Athemzuge an zu schaffen. Und so reifte in ihm endlich die Idee des Kindergartens.

Den ersten Kindergarten gründete er 1836 in dem Städtchen Blankenburg in Thüringen, der aber so wenig Verständniß und Unterstützung fand, daß er bald wieder aufgegeben werden mußte.

Von jetzt an reiste nun Fröbel in Deutschland umher, um seinen Anschauungen über Kindererziehung Verbreitung zu verschaffen und für die Begründung von Kindergärten zu begeistern. Leider fehlte ihm hierzu die Gewandtheit im Umgange mit Menschen und, was noch weit nachtheiliger war, alle und jede Rednergabe. Seine Vorträge waren kaum verständlich.

Zunächst waren es die Frauen-, oder richtiger, Mutterherzen, welche seinen neuen Lehren Sympathien entgegen brachten. Und so entstanden denn auf Antrieb begeisterter weiblicher Gemüther in einigen deutschen Städten (Dresden, Hamburg, Gotha, Leipzig u. s. w.) Kindergärten.

Fröbel sorgte nun auch für Ausbildung von Kindergärtnerinnen und richtete zu diesem Zwecke Lehrcurse ein. 1849 kehrte er in sein liebes Thüringen zurück, um dort ebenfalls Kindergärtnerinnen zu bilden.

In Marienthal bei Liebenstein, unweit Eisenach, verbrachte er nach heißen Lebenskämpfen den Rest seiner Tage, umgeben vom Kreise seiner Schülerinnen, die mit rührender Verehrung seinem Unterrichte lauschten. Hier auch schloß Friedrich Fröbel sein thatenreiches Leben den 21. Juni des Jahres 1852.

D. Ein Tag im Kindergarten.

Lassen wir einmal dahingestellt sein, ob die Kindergärten, wie sie heute eingerichtet sind und werden, nicht hie und da noch einer Verbesserung bedürfen; fragen wir nicht, ob in dem und jenem doch etwas gar zu viel gesungen, ob hie und da Arbeiten vorgenommen werden, welche das zarte Auge der Kleinen doch etwas anstrengen; ob es nicht manche Kindergarten-Directrice mit ihrem Grübeln und „Tifteln", das Fröbel'sche System bis in die feinsten Fädchen auszuspinnen, immer neue Combinationen und Manipulationen „anzuhäkeln", übertreibt und dadurch in nutzlose Tändeleien geräth; ob es pädagogisch und psychologisch unanfechtbar ist, Kinder von diesem Alter spielen zu **lehren**; ob nicht in manchen Kindergärten die Anleitung zum Spiel in eine Art Spiel-**Dressirung** ausartet. Treten wir dafür unbefangen ein in einen solchen „Tempel der Kleinen" und sehen und hören wir, wie es darin zugeht.

1) Die Localität. Da es **Sommer** ist, finden wir die kleine Schaar in einem Garten versammelt. Der Garten ist (so soll es sein) geräumig, sodaß sich die kurzbeinigen Büblein darin auch etwas auslaufen können, hat einen großen, festgrundigen Spielplatz, welcher ringsum von niederen Bänken umschlossen ist. Sie dienen theils als Ruheplätzchen nach kleinen Anstrengungen, theils finden sie bei besonderen Spielen Verwendung. Der geräumige Spielplatz wird von schattenspendenden Bäumen überschattet. Links und rechts von ihm ziehen sich zwei Reihen kleine Beete hin, welche von den kleinen Knaben- und Mädchenhänden, je nach Anleitung oder eigenem Geschmacke, bebaut und bepflanzt werden. Ziemlich am Ende des Gartens breitet eine große Linde ihre schützenden Arme aus, die verschiedenen größeren und kleineren Sandhaufen unter ihr vor Sonne und Regen schützend. Diese Sandhaufen sind hauptsächlich dazu da, damit namentlich die kleinen Buben ihre Mineur-, Sapeur-, Ingenieur-, Bäcker- und Conditorarbeiten ausführen können. Zu alledem erblicken wir noch eine leicht aus Brettern gebaute Halle, welche, mit Tafeln und Bänken versehen, es ermöglicht, die Kinderschaar bei allzu heißer Temperatur oder bei sonst ungünstigem Sommerwetter aufzunehmen. (So sollte es sein.)

Im **Frühlinge, Herbst** und **Winter** werden wir ein saalartiges Zimmer betreten, aus dem eine Thür in ein anderes, auch geräumiges Zimmer führt. In ersterem laufen rings an den Wänden herum

Bänke. Der übrige Raum ist ganz frei und dient zu allerhand Spielen und zu sonstigen freien Bewegungen. Letzteres ist mit Tafeln (Tischen) und Bänken (Sesseln) versehen. An der Wand hängen schwarze Tafeln mit Netzlinien und verschiedene Abbildungen für den Anschauungsunterricht. In der einen Ecke steht ein großer Glasschrank, welcher mit allerhand anderen Objecten (Ball, Würfel u. s. w., ausgestopfte Thiere, Thiere in Papiermaché ausgeführt u. s. w.) für den Anschauungsunterricht gefüllt ist. NB. Solche sinnliche Gegenstände, wie die verschiedenen Getreidearten, Erbsen, Linsen, Hirse u. s. w., gefallen mir nicht darin. Wozu schon im Kindergarten Kinder und Lehrerinnen quälen, die verschiedenen Getreidearten u. s. w. kennen zu lernen.

2) Die Kinder. Der Fröbel'sche Kindergarten nimmt Kinder beiderlei Geschlechts und zwar in dem Alter von 3—7 Jahren auf. Die Vermischung der beiden Geschlechter hat hier, selbst für den überfeinfühlenden Pädagogen, durchaus kein Bedenken. Es würde im Gegentheil ein pädagogischer Mißgriff sein, im Kindergarten das „schwache" Geschlecht von dem „starken" zu trennen. Die Kinderchen haben — so ist's in all den Kindergärten, welche ich kenne — früh 9 Uhr sich einzufinden und werden bis 12 Uhr, nachmittags von 2—4 Uhr beschäftigt. Wenn man auch im Allgemeinen auf ein pünktliches Kommen hält, wird doch in Uebertretungsfällen viel Nachsicht geübt und das natürlich mit Recht. Für die drei Vormittagsstunden bringt sich jedes Kind ein kleines Frühstück mit, das zu einer bestimmten Stunde eingenommen wird. Daß die Kinderchen reinlich und in sauberer, wenn auch durchaus nicht aparter Kleidung zu erscheinen haben, ist selbstverständlich. Ein Schulzwang in dem Sinne, daß die Kleinen nur unter genügend entschuldigenden Umständen einmal einen oder einen halben Tag wegbleiben dürften, existirt nicht. Die Eltern haben es vollständig in ihrer Hand, ihr Hänschen, wegen schlechten Wetters, oder wegen eines Spazierganges u. s. w. einmal einen Tag zurück zu behalten.

Wenn es nun auch durchaus nicht in Fröbel's Plan gelegen hat, daß sich die Kindergärten je nach dem Stande und den Vermögensverhältnissen der Eltern gliedern und rekrutiren sollen, so hat sich doch das Einschleichen eines gewissen Kastenwesens nicht verhindern lassen.

Demzufolge lassen sich in der Praxis vier Arten: Der **Normal-**, der **Bürger-**, der **Familien-** und der **Volkskindergarten**, unterscheiden. Wenigstens stößt man auf diese Klassification in großen Städten.

Der Normalkindergarten, von dem man voraussetzt, daß er in

seiner äußeren und inneren Einrichtung am höchsten stehe, wird in der Regel von den vornehmeren Ständen bevölkert.

Der Bürgerkindergarten erhält sein Contingent aus dem sogenannten Mittelstande.

Der Familienkindergarten ist dadurch entstanden, daß sich eine Anzahl Familien gleichen Standes, unter sich verwandt oder befreundet, oder sonstwie untereinander sympathisirend, zusammen thaten und eigens für ihre Kinder einen Kindergarten ins Leben riefen.

Der Volkskindergarten endlich trägt mehr den Stempel der Allgemeinheit. Zu ihm hat jedes Kind Zutritt und soll ihn haben, ob reich, ob arm, ob hoch oder niedrig, ob Christ oder Jude.

3) Die leitenden Kräfte. Es sind in der Regel junge, gebildete Mädchen, welche sich speciell auf den Kindergärtnerin-Beruf vorbereitet haben. Diese Vorbildung erlangen dieselben entweder in eigens für diesen Zweck bestehenden Instituten (Schulen, Kindergärtnerin-Seminarien), oder auf privatem Wege, an der Hand wohlgeschulter und praktischer Lehrer und Lehrerinnen. Dabei hospitiren sie in den Kindergärten und suchen das durch die Praxis zu ergänzen, was ihnen die Theorie allein nicht bieten kann.

Das Hauptstudium dieser jungen Damen ist: Fröbel'sche Pädagogik, die Lehre vom menschlichen Körper, Gesundheitslehre, die Elemente der Psychologie, der Mathematik und der Naturkunde, Zeichnen und Gesang. Außerdem aber haben sie sich eingehend mit den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens vertraut zu machen.

Eine gute Kindergärtnerin zu sein, ist nicht leicht. Das Wissen thut's hier vor allen Dingen nicht, sondern das Geschick. Ein junges Mädchen, das vor allen Dingen die Gabe, **„Geduld"** zu haben, oder **Geduld** zu erlernen, nicht in sich verspürt, möge ja dem Kindergarten fern bleiben. Außerdem ist einer Kindergärtnerin noch recht von Herzen eine **gesunde Lunge** zu wünschen. Möge sich nur ja kein junges Mädchen träumen lassen, die Kindergärtnerei sei, wenn nur einmal erst erlernt, ein Vergnügen. O nein, sie ist ein rechtschaffenes, ja schweres Stück Arbeit! Und mir will scheinen, daß nach dem Grundsatze: „Wie die Arbeit, so der Lohn", in Bezug auf die lieben Kindergärtnerinnen noch nicht allenthalben gerechnet wird. Gott bessere es!

Häufig steht in Kindergärten, an denen mehrere Kindergärtnerinnen wirken, eine sogenannte Vorsteherin (Directorin) an der Spitze, welche die ganze Anstalt überwacht und leitet, den Lectionsplan ordnet und die

Recepte für die täglichen Beschäftigungen der Kleinen schreibt. Es sind dies in der Regel ältere, wohlmeinende, vom Hauche des Mütterlichen beseelte Damen. Gut, wenn dieselben selbst **Mütter** und nicht bloße Repräsentanten kindergärtlicher Gelehrsamkeit sind! — —

4) Das Leben und Weben. Es ist ein Sommermorgen. Bald wird es 9 Uhr sein. Fröhlich und wohlgemuth kommt ein Kind nach dem andern „angetappselt". Die Mädchen ein Körbchen mit ihrem Frühstücke in der Hand, die Knaben mit einer kleinen Frühstückstrommel an der Seite. Alle grüßen freundlich und reichen dabei der „Tante" (so pflegen alle Kindergärtnerinnen von ihren Pflegebefohlenen genannt zu werden) die kleine Hand.

Es schlägt 9 Uhr. Die Kinder stellen sich in einem Kreise auf. Sie verstummen nach und nach, denn sie wissen, was jetzt geschehen soll. Jetzt falten sie ihre Händchen und stimmen in Gemeinschaft mit der Tante (oder den Tanten) ein kurzes, einfaches Morgenlied an. Darauf sprechen sie gemeinsam ein kurzes Morgengebet. Man sieht ihnen an, daß sie beten, und der Spruch ist erfüllt: „Herr, aus dem Munde der Unmündigen hast du dir Lob zubereitet."

Hierauf beginnt die Arbeit. Es werden zuerst Marschübungen mit verschiedenen Schwenkungen gemacht. Aber es geht nach „Schritt und Tritt", wie der Takt des Liedchens, das dazu gesungen wird, erheischt. Sehr bald haben selbst die Kleinsten unter den Kleinen den betreffenden Rhythmus im Gefühle und tappsen wacker nach dem Takte, merken auch sofort, wenn ihre kurzen Beinchen mit dem Takte in Collision gerathen sind. Diesen Marschübungen, wobei es hauptsächlich auf die Haltung des Körpers und auf die Kräftigung der Bein- und Fußmuskeln abgesehen ist, folgen verschiedenartige andere Bewegungsspiele, welche wieder andere Gliedmaßen, Kopf, Arme, Hände u. s. w. in Anspruch nehmen. Es werden auch wol ganz extra turnerische Uebungen vorgenommen. Soviel es angeht, sind alle diese Bewegungen von Gesang begleitet.

Eine Abtheilung Knaben wird nun auf den Sandhaufen „losgelassen". Bald sieht man die muntere Schaar dort in voller, ja oft schweißtriefender Thätigkeit. Der Eine fuhrwerkt mit seiner kleinen Karre, ein Anderer gräbt mit dem Spaten, ein Dritter schwitzt mit dem Rechen in der Hand, ein Vierter füllt seine Conditorformen, um Torten, Fürst Pücklers, oder Zuckerschweinchen zu backen, ein Fünfter arbeitet mit freier Kunst der beiden Hände an einem Festungsgraben u. s. w. Während hier mit wahrem Ameiseneifer geschafft wird, be-

schäftigt sich eine andere Abtheilung an ihren Beetchen, gräbt, säet, pflanzt (und wären es auch nur abgeschnittene Zweige, Blätter oder Blumen), gätet, begießt, lockert den Boden u. dgl. Ein Kind giebt dabei dem andern gute Rathschläge, steht ihm wol auch mit der That bei, hilft dem andern und freut sich mit dem andern.

Nach diesen freien, aber stets unter Controle stehenden Beschäftigungen wird feierlich gefrühstückt. Welche Lust zu sehen, wie es allen schmeckt!

Hierauf nimmt eine Unterhaltung über irgend einen Naturkörper (Blatt, Zweig, Blume u. s. w.) oder über sonst einen Gegenstand, der bequem vorzuzeigen und anzuschauen ist (Ball, Würfel, Glas, Löffel u. s. w.), ihren Anfang. Es wird Anschauungsunterricht getrieben, und so werden die Kleinen im Sehen, Hören, Urtheilen und Sprechen geübt.

Um auch etwas für die Kindergärten zu thun und namentlich in Anbetracht der Erfahrung, daß die jungen Kindergärtnerinnen in der Regel gerade in der Behandlung des Anschauungsunterrichtes noch nicht recht bewandert sind (und, nach ihrem kurzen Ausbildungsgange, sein können), habe ich ein Buch geschrieben, welches den jungen Damen auf diesem Gebiete als Wegweiser zur Seite stehen soll. Es führt den Titel:

Plaudereien für Kindergärtnerinnen. Winke für den Anschauungsunterricht im Kindergarten. Vielleicht auch anderen jungen Lehrkräften nicht unnützlich. Dresden. Verlag von C. C. Meinhold und Söhne. Preis 2 Mark.

Zur Abwechslung werden in dieser Unterhaltungsstunde wol auch Geschichtchen erzählt, Verschen gelehrt, Liedchen geübt u. s. w. Hierzu empfehle ich:

Erzählungen für Kinder von 2 bis 7 Jahren. Zum Gebrauch im Hause, im Kindergarten und in der kleinen Kinderschule. Herausgegeben von Ida Seele (Frau Vogeler), Kindergärtnerin in Berlin. Mit einem Vorwort von Dr. Eug. Pappenheim. Mit 6 Bildern in Farbendruck nach Zeichnungen von E. Kunad. Vierte Auflage. Quart. 11½ Bogen. Geb. in illustr. Umschlag. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 3 Mark 50 Pfge.

Den Schluß bildet wieder ein gemeinschaftlicher Gesang und dann: Ade Tante Toni! Ade Tante Röschen!

Der Nachmittag (von 2—4 Uhr) kann in ähnlicher Weise ausgefüllt werden, oder man zieht sich, weil die Hitze zu sehr drückt, in jenen Bretterſalon oder in die Zimmer zurück und läßt nun hier verschiedene Handarbeiten, wie Stäbchenlegen, Bauen mit Würfeln oder

Klötzchen, Flechten, Ausbrechen, Papierbrechen, Verschränken, Zeichnen u. s. w. vornehmen. Der wohlge- und begründete und wohlorganisirte Kindergarten hat eine große, große Auswahl von bildenden Beschäftigungen und braucht es nie dahin kommen zu lassen, die Kleinen zu langweilen, was auch ein arger Verderb wäre.

Das kleine Volk eines gut organisirten Kindergartens in wohlgeleiteter Thätigkeit zu sehen, ist eine wahre Freude und Lust! Ein herrliches, rührend schönes Bild für den, der Augen und Herz auf dem rechten Flecke hat! Das Wesen, die Seele des Kindergartens ist sicherlich noch viel zu wenig ge- und erkannt, sonst würden und müßten sie wie Pilze hervorschießen. Nähme sich doch so manche Mutter die Mühe und die Zeit, sich „die Sache einmal anzusehen", sie würde sich gewiß gestehen: „So hätte ich mir den Kindergarten nicht gedacht!" und gar bald zu dem Entschlusse kommen: „Hier schicke ich mein Hänschen auch her."

E. Ein Erfolg.

Im Interesse der guten Sache erlaube ich mir noch, auf mein ehemaliges eigenes Kindergarten-Pflänzchen, mein fünfjähriges Fränzchen, zu kommen. Der kleine Kerl besuchte dreiviertel Jahre den Kindergarten von Fräulein Kirsten in Dresden. Da ist es mir nun eine wahre Freude gewesen, die Früchte zu sehen, die jene Anstalt an ihm in der kurzen Zeit gezeitigt hatte. Vor allen Dingen ging der kleine Bursche mit wahrer Begeisterung tagtäglich in seine Anstalt. Jeden Tag recapitulirte er mit einem gewissen Stolze, was er (was sie) heute dort vorgenommen, resp. fertig gebracht hatte. Mit einem wahren Triumphe brachte er jede kleine Arbeit, und war es auch nur ein „ausgestochenes" Ringelchen, nach Hause. Groß und Klein, Alt und Jung mußten sie sehen und — bewundern. Mit derselben Begeisterung kündigte er uns aber auch an, was morgen etwa „Neues" vorkommen solle. Die „Tanten" liebte und verehrte er (in seiner Art) in fast rührender Weise. „Tante Toni hat's gesagt", und was sie gesagt hatte, war bei ihm unantastbar. — Ich möchte fast sagen, sein ganzes Wesen war merklich verändert. Gegen seine Geschwister zeigte er weit größere Zärtlichkeit als früher. Wie oft umarmte er jetzt seinen ein Jahr älteren Herrn Bruder, wie man sah, aus wirklicher Liebe. Wie lange und wie gern beschäftigte er sich jetzt daheim mit seinem Baukasten, was früher nicht der Fall gewesen war. Indem er seine

Festungen, Thürme und Brücken erbaute, sang er ein Liedchen dazu. Bald dies bald jenes. Sein Geschmack in der Architektur hatte sich wesentlich gehoben. Sein Sinn für Ordnung hatte sich erheblich vervollkommnet. Der ganze kleine Mensch kam mir gemüthlicher vor. Und das Alles war jedenfalls die Frucht der Gemeinsamkeit, in der er im Kindergarten mit Seinesgleichen lebte. „Die Gemeinschaft der Kinder gleichen Alters", sagt Frau v. Marenholtz, „welche im Allgemeinen die gleichen Bedürfnisse und Neigungen mit einander theilen, aber doch verschieden begabt sind, und in welchen demnach die besondere Eigenthümlichkeit eines Jeden sich geltend macht, bietet die beste Gelegenheit, den Charakter zu entwickeln und die gesellschaftlichen Tugenden zu üben."

Lieber Freund, glaube nicht, daß ich mir einbilde, in diesem kurzen Kapitel das große und weite Thema: „Der Kindergarten", erschöpft zu haben. O, es gäbe über sein Wesen und seinen Segen noch viel zu sagen. Ein Weiteres und Eingehenderes darüber findest Du in den Schriften, die ich am Schlusse dieses Abschnittes bezeichnen werde und deren Studium ich Dir angelegentlichst empfehle. Wir Elementarlehrer können aus der Kindergarten-Literatur viel lernen.

Meine kurze Aussprache über den Kindergarten hat blos den Zweck, Dich für die Sache zu interessiren und womöglich zu erwärmen, damit Du, wo sich nur immer Gelegenheit bietet, diesem heilsamen Institute das Wort reden und seine weitere Entwickelung nach allen Kräften und mit allen Mitteln fördern helfen sollst. Den hauptsächlichsten Dank für Deine Mühen und Opfer wirst Du dann in Deiner Schule ernten, denn es ist ein oft ganz wesentlicher Unterschied zwischen den Elementarschülern, die vorher der Kindergarten gepflegt hat, und denen, welche diese Wohlthat nicht genossen haben. Erstere sind in der Regel nicht blos lernbefähigter, sondern auch lernlustiger, sind an Ordnung und Gehorsam gewöhnt und in jeder Hinsicht anstelliger.

Wer einen Kindergarten ins Leben rufen hilft, thut ein gutes Werk, denn er schafft Segen für Haus und Schule!

Die Kindergarten-Idee hat bereits eine ziemlich reiche Literatur hervorgerufen. Ich hoffe, daß es Dir, lieber Freund, angenehm ist, wenn ich hier eine Anzahl der Werke nenne, welche ganz besonders geeignet sind, Dich mit den Fröbel'schen Principien bekannt und vertraut zu machen und in das Wesen und den Organismus des Kindergartens einzuführen.

Vor allen Dingen notire ich die höchst gediegenen Schriften der

hochverdienten Frau **Bertha v. Marenholtz-Bülow,** welche mit seltenem Eifer und seltener Opferfreudigkeit für die Anerkennung, Ausbreitung und den Ausbau der Fröbel'schen Erziehungsweise lebt und wirkt und die es sich geradezu zur Lebensaufgabe gemacht hat, durch Wort und Schrift den Kindergarten nach innen zu vervollkommnen und nach außenhin zu immer größerer Geltung und Allgemeinheit zu bringen.

Diese Schriften sind:

1) **Das Kind und sein Wesen.** Beiträge zum Verständniß der Fröbel'schen Erziehungslehre. 2 Theile. Kassel, Georg H. Wigand. Preis 3 Mark.

2) **Die Arbeit und die neue Erziehung** nach Friedrich Fröbel's Methode. 2. Auflage. Cassel und Göttingen, Georg H. Wigand. Preis 4 Mark 50 Pfge.

3) **Erinnerung an Friedrich Fröbel.** Cassel und Göttingen, Georg H. Wigand. Preis 2 Mark.

4) **Der Kindergarten, des Kindes erste Werkstätte.** Mit 3 lithographirten Tafeln. Dresden, Müchler u. Büttner. Preis 1 Mark 20 Pfge.

5) **Die Mittel der Kindergarten-Erziehung.** Zweck, Bedeutung und Anwendung derselben, erläutert von Dr. R. O. Seydler. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 60 Pfge.

6) **Die Bildung von Kindergärtnerinnen.** Von Dr. R. Rotter, Director der k. k. Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen in Troppau. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 80 Pfge.

Andere Werke:

Friedrich Fröbel und der Volkskindergarten. Von G. Steinacker, evangelischer Pfarrer zu Buttelstadt bei Weimar. Cassel und Göttingen, Georg H. Wigand. Preis 30 Pfge.

Die Ball- und Turnspiele Friedrich Fröbel's. Für Haus, Kindergarten und Schule bearbeitet von Hermann Pösche. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 2 Mark.

Eine für das Kindergarten-Wesen außerordentlich rührige und werkthätige Firma begrüßen wir in der Verlags-Buchhandlung von Hermann Böhlau in Weimar. Ihre Werke und Werkchen nach dieser Richtung hin sind von gediegenem und praktischem Inhalte und haben deshalb viel Anklang und viel Abgang gefunden.

Ich lasse diese Werke hier folgen:

No. 1. **Köhler, A.,** Director des Gothaischen Lehrerinnen-Seminars. **Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt.** 28 Fragen für Freunde und Gegner derselben. Preis 2 Mark 40 Pfge.

No. 2. **Köhler, A. Die neue Erziehung.** Grundzüge der pädagogischen Ideen Fröbel's und deren Anwendung in Familie, Kindergarten und Schule. Preis 80 Pfge.

No. 3. **Köhler, A. Die Praxis des Kindergartens.** Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Fröbel'schen Erziehungs- und Bildungsmittel in Haus, Kindergarten und Schule. 3 Bände, von denen jeder einzeln zu haben ist. Preis à 4 Mark 50 Pfge.

I. Band: Einleitung. Die Sinnes-, Glieder- und Körperübungen. Die Bewegungsspiele. Die Bälle. Kugel, Walze, Würfel. Die getheilten Würfel. — Mit 18 Tafeln Abbildungen. 2. Auflage.

II. Band: Legetäfelchen. Ab- und Ausschneideblatt. Flechten. Beschäftigung mit linienartigen Stoffen und Linien. Punktartige Stoffe und Punkte. Gestaltlose Gegenstände (Thonarbeiten). Musik. Geschichtenerzählen. Sprüche und Verschen. Pflanzen- und Thierpflege. — Mit 39 Tafeln Abbildungen. 2. Auflage.

III. Band: Der Kindergarten als eine für sich bestehende Erziehungsanstalt. Das Kind und seine Erziehung. Die Erziehungsmittel und ihre Anwendung. Von der Einrichtung und Leitung des Kindergartens. Der Kindergarten in Beziehung nach außen. — Mit 2 Tafeln Abbildungen.

No. 4. **Heidel, Fr., u. Schmidt, Fr. Arbeitsschule.** 16 Abtheilungen.

I. **Das Netzzeichnen.** Erste Abtheilung. Geradlinige Figuren. Für Kinder von 5—8 Jahren. 8. Auflage. Preis 1 Mark 60 Pfge.

II. **Das Flechten.** Für Kinder von 3—14 Jahren. 7. Auflage. Preis 2 Mark 40 Pfge.

III. **Das Pappen** (Modelliren). Für Kinder von 8—14 Jahren. 4. Aufl. Preis 1 Mark 24 Pfge.

IV. **Das Ausstechen.** Für Kinder von 5—9 Jahren. 3. Auflage. Preis 1 Mark 80 Pfge.

V. und VI. **Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten.** Für Kinder von 3—10 Jahren. 4. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

VII. **Das Netzzeichnen.** Zweite Abtheilung. Krummlinige Figuren. Für Kinder von 7—12 Jahren. 3. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

VIII. **Das Thonmodelliren.** Für Kinder von 4—14 Jahren. 2. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

IX. **Das Verschränken.** Für Kinder von 5—12 Jahren. 2. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

X. **Das Ausschneiden.** Für Kinder von 5—12 Jahren. 2. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XI. **Das Nähen.** Erste Abtheilung. Für Anfänger. Für Kinder von 4—6 Jahren. 2. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XII. **Das Nähen.** Zweite Abtheilung. Für Geübtere. Für Kinder von 5—8 Jahren. 2. Auflage. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XIII. **Das Schnüren mit Papier.** Für Kinder von 6—14 Jahren. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XIV. **Fadenspiele.** Für Kinder von 3—7 Jahren. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XV. **Der gegliederte Stab.** Für Kinder von 5—8 Jahren. Preis 1 Mark 24 Pfge.

XVI. **Schneesterne.** Bilder zum Anschauen, Stäbchenlegen, Ausstechen, Ausnähen und zum Zeichnen ins Gedritt-Netz. Preis 1 Mark 60 Pfge.
(Netzzeichnenbuch zu den Schneesternen. à 25 Pfge.)

No. 5. **Köhler, A. Das Fröbel'sche Faltblatt** als Anschauungs- und Darstellungsmittel für die Schüler der beiden ersten Schuljahre. Allen Lehrern und Kindergärtnerinnen zur Begutachtung vorgelegt. Mit 66 Abbildungen. 2. Auflage. Preis 1 Mark.

No. 6. **Köhler, A. Das Fröbel'sche Flechtblatt.** Eine Flechtlehre für Eltern, Lehrer und Kindergärtnerinnen, welche ihre 3—10jährigen Zöglinge und Schüler nützlich beschäftigen wollen. Mit 83 Abbildungen.
Preis 1 Mark 60 Pfge.

No. 7. **Köhler, A. Die Bewegungsspiele des Kindergartens.** Nebst einem Anhange von Ball-, Kugel- und Bauliedern. 5. Auflage. Preis 4 Mark.

No. 8. **Heidel, Friedrich. Symmetrisches Figurenspiel für kleine und große Kinder.** 14 Tafeln mit 88 Figuren und 12 Holztäfelchen in Futteral. 7. Aufl.
Preis 2 Mark.

No. 9. **Heidel, Friedrich. Figuren-Räthsel-Spiele für Kinder.** I. Gabe. 12 Tafeln mit 119 Figuren und 4 Holztäfelchen in Futteral.
Preis 1 Mark 80 Pfge.

No. 10. **Kunze, L. L. A. Das geometrische Figurenspiel für Jung und Alt.** 20 Tafeln mit 244 Figuren und 7 Holztäfelchen in Futteral. 9. Auflage.
Preis 2 Mark.

No. 11. **Köhler A.**, und **Fr. Heidel. Buch der Erzählungen für Mütter, Kindergärtnerinnen und Lehrer.** Preis 4 Mark.

No. 12. **Winkel, A. Das Liederbuch der Mutter.** Zum Gebrauche im Hause und im Kindergarten. Mit leichter Klavierbegleitung.
Preis 1 Mark 60 Pfge.

Nicht minder verdient, als die Firma H. Böhlau in Weimar, hat sich die Verlags-Buchhandlung von A. Pichler's Witwe und Sohn in Wien um die gute Sache des Kindergartens gemacht. An der Hand tüchtiger, mit Fröbel's Idee vertrauter und das Wesen der Kindergärtnerei beherrschender Autoren, bietet sie eine nach dieser Richtung hin fast erschöpfende, höchst praktische (ein großer Vorzug!), klare und höchst instructive Literatur. Es ist eine Freude, das wohlgegliederte Ganze mit seinen außerordentlich zahlreichen Bildtafeln, in der saubersten, correctesten Ausführung zu sehen, und man meint, einer Kindergärtnerin, die im Besitze solcher Unterlagen ist, könne es nicht schwer werden, die kleine, liebe Schaar zweckentsprechend zu unterrichten und zu beschäftigen und so das ihr gesteckte Ziel zu erreichen. Aus genanntem Verlage liegt mir vor:

Fellner, Alois, Bürgerschullehrer in Wien. **Die Formenarbeiten.** 1. Heft: Das Stäbchenlegen in Verbindung mit der elementaren Formenlehre, dem Zeichnen und Rechnen. Preis 1 Mark 20 Pfge. — 2. Heft: Das Flechten in Verbindung mit der elementaren Formenlehre, dem Zeichnen und Rechnen. Preis 1 Mark 20 Pfge. — 3. Heft: Das Falten in Verbindung mit der elementaren Formenlehre und dem Zeichnen. Preis 1 Mark 60 Pfge. — 4. Heft: Das Verschnüren. Preis 1 Mark 40 Pfge. — 5. Heft: Stäbchenstecken und Erbsenarbeiten. Preis 80 Pfge. — 6. Heft: Die Pappearbeiten im Kindergarten und in der Schule. Preis 80 Pfge. — 7. Heft: Das Ausnähen geradliniger Figuren in dem Kindergarten und in der Schule. Preis 80 Pfge.

Wohlgemerkt, der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß diese Beschäftigungen auch in die einzelnen Klassen der Volks- und Bürgerschulen zu verpflanzen seien. So sollen in den dazu geeigneten Knabenklassen die Thonarbeiten als Vorstufe des Modellirens, in den entsprechenden Mädchenklassen das Ausschneiden, Ausstechen und Ausnähen als Vorübungen für weibliche Arbeiten eingeführt werden. Läßt sich hören! Nur, Himmel oder Schulbehörde, gieb Zeit dazu!

Weiter liegen mir vor: **32 Vorlagen für Kindergärten** von **A. Fellner.** Enthaltend: Ballspiel. 7 Tafeln mit 35 Figuren. — Kugel, Walze, Würfel, Kegel. 6 Tafeln mit 35 Fig. — Der erste und zweite Baukasten. 12 Tafeln mit 147 Fig. — Der dritte Baukasten. 9 Tafeln mit 56 Fig. — Der vierte Baukasten. 10 Tafeln mit 34 Fig. — Legetäfelchen (Quadrate). 6 Tafeln mit 74 Fig. — Legetäfelchen. III. Abth. (Rechtwinklige, ungleichschenklige Dreiecke) 7 Tafeln mit 171 Fig. — Legetäfelchen. (Gleichseitige Dreiecke.) 8 Tafeln mit 56 Fig. — Legetäfelchen. V. Abth. (Quadrate und Rhomben.) — Das Stäbchenlegen. 11 Tafeln mit 351 Fig. — Das Verschränken. 10 Tafeln mit 40 Fig. — Das Ringellegen. 13 Tafeln mit 106 Fig. — Das Flechten. 8 Tafeln mit 48 Fig. — Das Flechten. (II. Abtheilung.) 14 Tafeln mit 35 Fig. — Das Fadenspiel. 9 Taf. mit 51 Fig. — Das Ausstechen. 16 Tafeln mit 38 Fig. — Das Ausnähen. 11 Tafeln mit 28 Fig. — Das Ausnähen. (II. Abth.) 11 Tafeln mit 20 Fig. — Das Netzzeichnen. (I. Abth.) 8 Tafeln mit 149 Fig. — Das Falten. 9 Tafeln mit 54 Fig. — Das Freiflechten. 6 Tafeln mit 17 Fig. — Das Flechten von Nippsachen. 11 Tafeln mit 11 Fig. — Das Ausschneiden und Aufkleben. 12 Tafeln mit 121 Fig. — Die Erbsenarbeit. 8 Tafeln mit 61 Fig. — Das Verschnüren. 14 Tafeln mit 56 Fig. — Das Thonformen. 10 Tafeln mit 88 Fig. u. s. w.

Zu diesem Allem liefert nun genannte Verlagshandlung auch das erforderliche Spiel- und Arbeitsmaterial, als Ball- und Baukästen, Legetäfelchen, Faltblätter u. s. w., in reichster Auswahl. Zur Erleichterung der Anschaffung hat sie unter dem Titel **„Muster-Sortiment von Arbeits-Material für Kindergärten"** eine Mappe herausgegeben, welche die nöthigen Proben enthält. Es fehlt darin sogar die Moswolle nicht. Sie ist durch 20 Päcktchen in ebenso viel verschiedenen Farben vertreten. Schließlich sei noch auf das in seiner Weise sehr gediegene Werkchen verwiesen:

„Vorlagen zum Ausstechen und Nachnähen für Haus und Kindergarten" von **Hermine Schuh**, Vorsteherin eines Kindergartens. Wien, Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 1 Mark 60 Pfge.

Liederfibel. Bildungsstufen der Kindheit in einem vollständigen Chore deutscher Dichter, dargestellt durch **L. L. Rochholz.** 3. Auflage. Mit 7 feinen Bildern in Tondruck. Leipzig, Ferdinand Hirt u. Sohn. Preis 5 Mark.

Dieses überaus anmuthende und liebliche Buch ist so recht für die Hand der gebildeten Mutter, der es nicht blos Pflicht, sondern ein Hochgenuß ist, ihr Kind anregend und bildend zu unterhalten, geschaffen. Sein reicher Inhalt zerfällt in drei Hauptabschnitte. Erstes Buch: Früheste Kindheit. Zweites Buch: Der Kreislauf des Kinderjahres, nach Tages- und Jahreszeit, Arbeits- und Festtag, Haus- und Schulzucht. Drittes Buch: Erzählende Gedichte. Alles, was Ammen-, Volks- und Dichtermund je für die Kleinkinderwelt geschaffen, findet sich in diesem Buche mit seinen **635** Producten vereinigt.

Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. Ein Wort an alle Freunde des Volkes und der Kinder. Von **Johannes Heseliel.** Magdeburg. Heinrichshofen. Preis 50 Pfge.

Vierter Abschnitt.

Mit dem sechsten oder siebenten Jahre in die Schule?

Schulstrapazen. — Körperliche und geistige Reife. — Mit sieben Jahren.

Diese Frage beschäftigt nicht nur seit geraumer Zeit die pädagogische Welt, sondern ist bereits in die Kammern der Landtags-Deputirten, ja sogar in die Cabinete der Ministerien gedrungen. Sie ist noch nicht endgiltig gelöst. Sie wird aber jedenfalls in nicht zu ferner Zeit — wenn die unsichtbare, unhemmbare Macht, welche den in manchen Kreisen ganz grausam verpönten Namen „Fortschritt" führt, auch über diese Angelegenheit das nöthige Licht verbreitet haben wird — gelöst werden.

Laß auch mich, lieber Freund, für diese für uns Elementarlehrer außerordentlich wichtige Sache ein „Tröpfchen ins Meer tragen".

Die Erfahrungen, die ich seit meiner dreiunddreißigjährigen Praxis im Kreise der Kleinen — also als specifischer Elementarlehrer — gemacht und gesammelt habe, bestimmen mich, ganz entschieden der Ansicht das Wort zu reden, die Schulpflichtigkeit erst mit dem siebenten (unter denselben Verhältnissen, wie gegenwärtig das sechste) Jahre eintreten zu lassen. Wer nun aber gegen den Zeitstrom schwimmen und

sein Kind durchaus mit dem sechsten Jahre in die Schule aufgenommen wissen wollte, müßte sich dazu besondere Dispensation erwirken.

Warum aber bin ich für das siebente Jahr?

I. Weil viele der Kleinen zu den Schulstrapazen körperlich noch nicht reif sind.

Die Ansicht, welche von Einzelnen geltend gemacht wird, als würden die Kleinen in keiner Weise angestrengt und als sei ihr ganzes Lernen nur ein bloßes Spiel, ist nicht nur nicht stichhaltig, sondern geradezu irrig, denn:

1) Jedem Elementarlehrer ist ein Ziel gesteckt (Lehrziel), das er mit seinen Kleinen erreichen soll, wenn es nicht gar heißt: muß. Wenigstens hört man oft in Conferenzen und dergleichen: „Die Elementarklasse muß im ersten Jahre so und so weit geführt werden." Dieses Ziel ist aber in der Regel nicht dazu angethan, daß es „spielend" erreicht werden könne. Es muß gearbeitet werden, auch die Schüler müssen arbeiten. Und wenn dies auch — falls es der Lehrer so weit brächte — mit aller Lust und Freudigkeit geschähe, ist das immer noch kein Beweis, daß diese Arbeit keine Strapaze für die Kleinen sei. Mit welcher Lust und Liebe tanzt nicht manches Mädchen und — wie erschöpft sinkt es schließlich auf den Sessel zurück.

2) Keinem Lehrer wird und kann so (aus leicht ersichtlichen Gründen) auf die Finger gesehen werden, als dem Elementarlehrer. (In umfänglichen und darum wohlorganisirten Schulanstalten kommt allerdings auch etwas darauf an, daß der Elementarlehrer sein Ziel erreiche.) Ich habe es mehr als einmal erlebt, wie dem einen Elementarlehrer ein anderer, der es eben mit den Kleinen weiter brachte, als Vorbild aufgestellt wurde. Was aber folgt daraus? Daß es für den Elementarlehrer (wie allerdings auch für jeden anderen Lehrer) eine gewisse Ehrensache ist und werden muß, seinen speciellen Collegen in den Leistungen nicht nachzustehen, oder auch, ohne Rücksicht auf diese, ein möglichst hohes Ziel zu erreichen. Was aber folgt hieraus wieder? Daß die Kleinen, wie man zu sagen pflegt, doch auch „tüchtig dran müssen". Fehlt nun bei solchem Eifer noch dazu das rechte Geschick in Handhabung der Methode, so entstehen daraus unleugbare Strapazen für die Kleinen, die ihrer körperlichen Constitution nicht entsprechen.

Ich acceptire vollständig die Gründe, welche die ärztliche Wissenschaft gegen den Eintritt des sechsjährigen Kindes in die Schule auf-

stellt (ein gewissenhafter Pädagog, dem das Wohl der Kinder wirklich am Herzen liegt, kann ihnen ja wol kaum widersprechen). Auf zwei Dinge aber mache ich noch besonders aufmerksam, die mir nirgends genug betont zu sein scheinen.

Das ist, erstens, der Schulweg im Winter, überhaupt in rauher Jahreszeit. Wie durchnäßt an den Füßen kommen da nicht in der Regel die kleinen Leutchen, denen die Um- und Vorsicht, die trockensten Pfade zu wählen, nun einmal nicht beizubringen ist, in der Schule an. Man denke hierbei noch an solche, welche keine genügende (ganze) Fußbekleidung besitzen. Mit diesen nassen Füßen muß nun ein Kind dieses zarten Alters zwei, nach Befinden auch drei Stunden sitzen! Ist das für ein sechsjähriges Kind, das in jeder Hinsicht in der Entwickelung liegt, nicht höchst bedenklich?

Das Zweite sind die heißen Nachmittagsschulstunden im Sommer. Ich bekenne es offen, daß mir da die armen schwitzenden Kleinen oft in tiefster Seele leid gethan haben. Wie oft habe ich bemerkt, wie der Eine oder Andere — nicht selten während der lebhaftesten Debatte — einen wahrhaft Mitleid weckenden Kampf mit dem Schlafe kämpfte. Zuweilen habe ich wol auch einem solchen „Gequälten" geradezu geboten: „Lege Dich vorne nieder und schlafe ein Viertelstündchen." — Es hat auch für den Elementarlehrer nichts Befremdendes, dann und wann einen solch kleinen Menschen plötzlich „selig entschlafen" zu finden. Ich habe solchen Schlummernden stets eine kleine Frist gegönnt und sie dann mit aller Schonung (nicht tadelnd u. s. w.) geweckt.

Was aber muß man in solchen Sommernachmittagen nicht alles aufbieten, um das kleine Völkchen nur einigermaßen „lebhaft" zu erhalten! Gern würde ich dasselbe manchmal aller Aufmerksamkeit, alles Stillsitzens und überhaupt aller Anstrengung entbunden haben, wenn — ja, wenn — Ziel und Controle!

Fast unbegreiflich erscheint es überhaupt, wie man von behördlicher oder nächstvorgesetzlicher Seite so lange für diese „Qual" der Schüler (groß und klein), an heißen Nachmittagen 2—3 Stunden in dunstiger Stube angestrengt aufmerken und geistig arbeiten zu müssen, kein Auge und kein Herz hatte. Möchten doch die Herren — ich denke hierbei keineswegs blos an Dresden oder an Berlin —, welche nach dieser Richtung Abhilfe anordnen können, nur einen einzigen solcher Sommerschulnachmittage mit in einer Schulklasse, an der die liebe Sonne so

recht unerbittlich liegt, verleben. Sie sollen durchaus noch gar nicht arbeiten, sondern nur gemächlich dort sitzen! — Dieses „Braten" **muß** für diese jungen Naturen von Nachtheil sein! Welcher Hintergedanke aber wird nicht gar zu selten demjenigen Lehrer, der es mit seinen Schülern gut meint und in jener Angelegenheit bei seinem nächsten oder ferneren Vorgesetzten vorstellig wird, in die Schuhe geschoben? Der: „Der betreffende Lehrer möchte gern selbst frei haben!" Das heißt auf gut Deutsch: — — Doch nein! Du magst Dir die Uebersetzung selbst besorgen. —

Erst in allerneuester Zeit fängt man hie und da an, jenem Uebelstande die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken und dahin zielende gesetzliche Verordnungen zu erlassen. (Siehe Sachsens neuestes Schulgesetz. — Ferner Beschlüsse des Berliner Stadtrathes.)

Sollten aber jene Erfahrungen, die alle Jahre wiederkehren, wirklich kein Wink sein, daß die kleinen Sechsjährigen den Schulstrapazen körperlich nicht gewachsen sind?

So lange die Kinderchen in der Masse auf ihren Bänken sitzen, übersieht man leicht ihre Kleinheit, ihre körperliche Unentwickeltheit, ja man freut sich wol gar über den Anblick des lieben Völkchens, eben weil es solche Liliputer sind. Man sehe sich aber einmal die sechsjährigen Elementarschüler einzeln auf dem Schulwege, oder sonst privatim und separat an; man sehe die winzigen, mitunter höchst dürftigen Gestalten, denen das Steckenpferd zwischen den Beinen, oder die Puppe in den Händen viel besser stehen würde, als die Bücher unter den Armen, der Schultornister auf dem Rücken, und wahrlich, es erbarmt Einen, daß diese kleinen, angehenden Menschen schon zur Schule **müssen**, schon zu täglich vier Stunden Sitzen und Lernen ver — urtheilt sind.

Was ich da angeführt habe, ist freilich Gefühlssache, und Gefühle lassen sich nicht erzwingen. — —

Und nun noch Eins: Wenn die Gelehrten oder Sachverständigseinwollenden noch nicht einig sind, ob das körperliche Wohl des heranwachsenden Geschlechtes darunter leidet, wenn die Kinder mit dem sechsten Jahre zur Schule müssen, wenn die Beweise für und wider noch schwanken, meine ich, sei es gerathener, das Ungewisse für das Gewisse zu nehmen und lieber den Körper der Kinder noch ein Jahr reifen und erstarken zu lassen, ehe man ihn in das Schuljoch spannt. Warum das?

Wir alle wol unterschreiben den Satz, daß die Gesundheit das größte irdische Gut des Menschen ist. Daraus aber folgt, daß im Werke der Erziehung alles vermieden werden muß, wodurch das körperliche Wohlsein des Pflegebefohlenen beeinträchtigt werden könnte. Wie leicht aber ist das bei einem so zarten Organismus, wie wir ihn bei einem sechsjährigen Kinde finden, geschehen!

Ich kann nicht umhin, hier eine Erfahrung, resp. Beobachtung, einzuschalten, die ich wiederholt gemacht habe. Die Kleinen treten zu Ostern, der großen Mehrzahl nach, mit frischen Gesichtern, mit blühenden, oft glühenden Wangen in die Schule ein. Die Rosen verblühen indes bald recht merklich, und ehe noch das erste Schuljahr zu Rüste geht, bemerkt man mit innerem Bedauern, wie die meisten der zu Ostern so lieblichen blutfrischen Gesichter blaß, ja mitunter sogar fahl geworden sind. Ich nenne es die **Schulfarbe,** die sie angenommen haben. Zudem vergeht kaum ein Jahr, daß nicht irgend eine Hautkrankheit, heiße sie nun Masern, oder Rötheln, oder Frieseln, oder Scharlach u. s. w., unter der kleinen Gesellschaft Platz greift. Sollten hierzu nicht die Schulluft (man muß sie kennen, diese Atmosphäre!) und das „Schulesitzen" die Hauptursachen mit sein? Ich fürchte!

Oder wollte man sich vielleicht erst dann von den Nachtheilen des verfrühten Schulunterrichtes überzeugen, wenn nachgewiesen werden könnte, daß so und so viel Procent in Folge dessen gestorben wären, so und so viel Procent der Kleinen das Nervenfieber, die Bleichsucht, Lungenentzündung, Kopfgicht und dergleichen bekommen hätten? Auch wenn solche „schreiende" Folgen nicht aufgezählt werden können, ist das durchaus noch kein triftiger Grund, daß keine körperlichen Uebelstände aus jener Einrichtung hervorgehen. Bei dieser Behauptung glaube ich alle Aerzte der neueren Heilwissenschaft auf meiner Seite zu haben. Sie würden mit vielfachen Belegen zu dienen wissen.

Schließlich aber verweise ich noch auf eine Thatsache, deren tiefgehende und weittragende Bedeutuug jedenfalls nicht hinweggeleugnet werden kann. Die hundertfachen Berufsarten, denen sich die Kinder einmal widmen, lassen sich ziemlich streng in drei Klassen theilen:

A. In solche Berufsarten, bei denen es hauptsächlich auf Kenntnisse und geistige Fertigkeiten, weniger auf körperliche Tüchtigkeit (obgleich diese jedem Menschen zu wünschen ist) ankommt.

B. In solche, wobei eine gesunde, rüstige Körperkraft, ein naturgemäß entwickelter leiblicher Organismus das allererste Erforderniß

sind. Ich denke hierbei hauptsächlich an die handarbeitende Menschenklasse. Ist für diese eine rüstige Gesundheit nicht fast das einzige Kapital, mit dem ihnen zu wuchern vergönnt ist? Ist für sie nicht oft genug der Besitz einer festen Gesundheit das einzige Glück?

C. In solche Berufsarten, die Beides, sowol einen Schatz gewisser Kenntnisse, als auch das volle Maß körperlicher Tüchtigkeit erheischen. Finden wir nicht im Bereiche der riesig fortgeschrittenen Industrie, daß jetzt fast jede gewöhnliche Profession auf eine gewisse Wissenschaftlichkeit basirt wird?

Nun aber laßt uns die Kinder eines Dorfes, einer Stadt, eines Landes zählen und zusehen, wie viel Procent etwa die eine oder andere Berufsart erwählen. Dürfte es wol zu hoch gegriffen sein, wenn ich behaupte, sieben Achtel der Kinder eines Landes ergreifen einmal die Berufsarten unter B. und C., welche eben hauptsächlich gesunde, kräftige Menschen erfordern?

Darum — — —! schont und pflegt das Bäumchen, aus dem einmal ein starker, rüstiger Baum werden soll!

II. Mit dem sechsten Jahre sind auch viele Kinder für den Schulunterricht **geistig** noch nicht reif.

Man kann wol behaupten, daß — mit sehr wenig Ausnahmen — kein Knabe, der mit dem 14. Jahre die Schule verläßt, zu irgend einem Berufe, welcher Kenntnisse und geistige Leistungen erfordert, reif ist. Nach der Schulzeit geht daher erst das rechte Lernen an (Real-, Fortbildungs-, Handels-, Sonntagsschulen, Privatunterricht). Und jetzt erst ist der Knabe so recht befähigt, zu lernen, zu begreifen, geistig zu verdauen, zu studiren, in die Augen springende Fortschritte zu machen. Daher auch die meisten, die sich einer weiteren Fortbildung unterziehen, in dem einen Jahre, vom 14. zum 15., in der Regel mehr lernen, als in den drei vorhergehenden Jahren zusammen. Warum? Sie sind eben auf dieser Lebensstufe erst recht bildungsfähig.

So ähnlich, dünkt mir, verhält es sich mit dem Kinde, das erst mit seinem siebenten Jahre die Schule besucht. Seine geistige Kraft dürfte jetzt den Anforderungen, die die heutige Pädagogik, das heutige Unterrichtssystem an das erste Schuljahr stellt, entsprechen.

Um sich davon überzeugen zu können, muß man freilich etwas tiefer in die Elementarklassen hineingeguckt haben, als das nicht selten bei denen der Fall gewesen ist und sein konnte, die über dergleichen Angelegenheiten zu Rathe gezogen wurden. Man muß es eine Reihe

von Jahren, und zwar alle Jahre aufs neue, erfahren haben, wie stets eine ganz erhebliche Zahl dieser sechsjährigen Schüler doch eigentlich noch recht herzlich unreif ist. Ich beziehe dieses Prädicat natürlich durchaus nicht auf ihr mitgebrachtes Wissen und Können, sondern lediglich auf die Fähigkeit, das, was hier der Unterricht — der doch eben der einfachste von der Welt ist — giebt und fordert, zu fassen und zu leisten.

Es wäre eine colossale Arbeit, wollte ich die Hunderte von Thatsachen, die alle als Belege für meine Behauptung dienen könnten, aufzählen. Sie alle aber lassen sich auf die eine Ursache zurückführen, daß eben viele der sechsjährigen Kleinen für den Schulunterricht noch gar nicht reif sind. Viele, ja, die große Mehrzahl, müßten und könnten recht gut noch ein Jahr reifen.

„Ja", sagt da Einer, „das wissen wir längst, daß sechsjährige Kinder noch sehr ungeschickt und unreif sind. Du aber sollst sie geschickt machen, unter Deiner Leitung sollen sie eben reifen. Und bekämst Du sie erst mit dem siebenten Jahre, würdest Du sie ebenfalls noch unwissend und ungeschickt finden."

Wer so sprechen kann, hat erstens mich nicht verstanden und versteht auch die Kindesnatur nicht. In dem frühen Kindesalter macht ein Jahr gar viel aus, merklich viel. Was für eine Menge den Kopf erhellende, die Geisteskräfte weckende und stärkende Eindrücke hat es nicht in diesen 365 Tagen empfangen.

Ich habe wiederholt Eltern veranlaßt, ihr kleines, schwächliches Bübchen, nachdem es bei mir ein oder zwei Monate in die Schule gegangen war, doch wieder herauszunehmen und es noch ein Jahr der „freien Steppe" zu überlassen. Sie folgten meinem Rathe. Das Kind trat nächstes Jahr wieder ein und nun ging es flott vorwärts mit ihm, denn jetzt erst hatte es die nöthige körperliche und geistige Reife erlangt. Nie habe ich in solchen Fällen den Dank der Eltern vermissen dürfen.

„Man sieht es aber doch", könnte ein Anderer wieder sagen, „an tausend und aber tausend Beispielen, welche oft staunenswerthe Resultate zeither mit den sechsjährigen Kindern erreicht wurden! Hört und sieht man bei Examinas nicht oft beinahe überraschende Leistungen dieser dann vielleicht siebenjährigen Schüler? Also mußten sie doch vollkommen fähig sein, dem Schulunterrichte zu folgen, ihn zu fassen, die begehrten Fertigkeiten zu erlernen?"

Scheinbar wahr, aber eben doch nicht wahr, wenigstens meine Behauptung nicht umstoßend! Ja, das läßt sich durchaus nicht hinwegleugnen, daß mit den kleinen sechsjährigen Leutchen oft glänzende Ziele erreicht werden, daß mit ihnen überhaupt alles erreicht wird, was im ersten Schuljahre nur erwartet werden kann. Eine andere Frage aber ist die: **Wie** wird dieses Ziel erreicht?

Darauf giebt es zwei Antworten:

a. Auf Kosten der Kraft und Gesundheit des Lehrers, dem eben, da ihm ein bestimmtes Ziel vorgeschrieben ist, jene jedes Jahr sich häufig vorfindende „Unreifheit" unsägliche Mühe kostet. Die arme Lunge! Ich führe diesen Punkt absichtlich nicht weiter aus, weil dies Manchem zu parteiisch oder zu egoistisch erscheinen könnte.

b. Auf Kosten der Wohlfahrt der Kinder, namentlich aber jener mehr oder weniger unreifen.

Es sind hierbei hauptsächlich drei Factoren in Betracht zu ziehen, welche einzeln oder möglicher Weise auch vereint den Uebelstand herbeiführen, wenigstens leicht herbeiführen können, jene Unreifen zu ihrem Nachtheil über ihre Kräfte anzustrengen.

aa. Das Drängen der nächsten Vorgesetzten, daß der Elementarlehrer sein Ziel erreiche. Dieses „Sporengeben" ist allerdings in manchen Fällen durch den Organismus einzelner Lehranstalten motivirt, denn wie viele Elementarklassen müßte z. B. eine Bürgerschule mit Achtklassensystem schließlich entriren, wenn alle Jahre die Hälfte oder auch nur ein Dritttheil der Neuaufgenommenen versetzungsunfähig bliebe? — Aber es soll auch hie und da ein Drängen und Treiben der nächsten Vorgesetzten geben, das nicht immer aus jener greifbaren Rücksicht hervorgeht. — —

bb. Die eigne Ehre des Elementarlehrers. Man würde es ihm allerdings am Schlusse des Schuljahres wenig Dank wissen, wenn er im Laufe des Jahres, aus purer Humanität, die Unreifen geschont, d. h. sie nicht über ihre Kräfte hinaus angestrengt hätte und sie (ein nicht unerheblicher Theil des ganzen Cötus) zurückgeblieben und folglich nicht versetzungsfähig wären. Würde man diese Wahrnehmung nur zu entschuldigen, ich will noch gar nicht sagen zu ehren wissen? Würde man ihm Glauben schenken, wenn er behauptete, diese Zurückgebliebenen hätten nur dann das allgemeine Ziel erreichen können, wenn er rücksichtslos „draufgedrückt" hätte? — Man kennt die Antwort hierauf. Und so, ich möchte sagen, gebietet fast die eigene Ehre,

gerade die Unreifen am meisten daran zu nehmen, sie am meisten anzustrengen, damit sie eben auch ihr Ziel erreichen.

cc. Das Rivalisiren. Da sind es die Elementarlehrer zweier (oder mehrerer) Nachbardörfer, oder die einer Gemeinde, oder die ein und derselben Anstalt, die einander in ihren Leistungen übertreffen, „ausstechen" wollen. Kommt dazu noch, daß dem Einen oder dem Anderen dieser „Preiskämpfer" das rechte Geschick in seinem Fache abgeht, er „den Vogel aber dennoch abschießen will", dann wehe den sechsjährigen Kinderchen überhaupt, insbesondere aber den Unreifen unter ihnen! —

Es sind dies keine Behauptungen aus der Luft gegriffen, oder ins Blaue hinein. Ich fuße theils auf eigene Wahrnehmungen, theils auf Mittheilungen. „Ja", könnte man hier wieder sagen, „das sind eben Uebergriffe, Ueberschreitungen u. s. w., und diese müssen abgestellt werden, dann ist ja die Sache gut!?" Dem erwidere ich: „Die Fürsten und die Völker müssen sich eben vertragen, dann brauchen wir keine Soldaten. — Du wirst mich verstehen."

Zudem könnte noch eingehalten werden, daß sich dieselben Uebelstände auch herausstellen würden, wenn die Kinder erst mit dem siebenten Jahre in die Schule kämen. Ich aber sage: „Nein, wenigstens nicht in so hohem nachtheiligen Grade, denn das Ziel des ersten Schuljahres könnte kein anderes werden, als es zeither ist, die Befähigung der Kinder aber ist im achten Jahre eine wesentlich andere, als im siebenten. Die, im Verhältniß zu Anderen, Schwachen dieses Alters (7.—8. Jahr) dann mit einer gewissen Energie daran zu nehmen, würde keine so nachtheilige Maßregel mehr sein.

Zu dem Allen sei hier noch eines Umstandes gedacht, den ich meinerseits sehr hoch anschlage: Hat endlich ein solch verfrühter kleiner Schüler mit Mühe und Noth (vielleicht unter mancher Thräne!) das erste Schuljahr zurückgelegt, hat er — wohl oder übel — das betreffende Ziel erreicht, so wird er in die nächstfolgende höhere Klasse versetzt. Hier aber steigern sich die Ansprüche an ihn, an seine Kraft. Das Reinelementarische tritt mehr und mehr (leider oft viel zu sehr!) in den Hintergrund, es wird härtere geistige Kost geboten, mehr selbstständigere Arbeit begehrt, mehr zu Lernen aufgegeben. Und so steht jener kleine Schüler abermals in einem Bereiche von Anforderungen, denen seine geistige Kraft nicht gewachsen ist. Er strengt sich über die Gebühr an, oder wird über sein Vermögen angestrengt, würgt und würgt, und

gleicht so auch im zweiten Schuljahre einem überbürdeten Lastträger. Denke ich hierbei noch an solche Anstalten, in denen bei der Translocation der Schüler sehr viel (ich will nicht sagen, zunächst) darnach versetzt wird, daß jede Klasse ihre einmal normirte Zahl Schüler wieder erhält und wieder erhalten **muß**, kann es leicht vorkommen, daß solche verfrühte Schüler beinahe ihre ganze Schulzeit hindurch gequält sind. Kann aber daraus Gutes kommen?

III. Sieben Jahre reichen vollkommen hin, um einem Kinde die Bildung zu verleihen, die man mit dem vierzehnten Jahre von ihm fordert und fordern kann.

Dieser Ueberzeugung lebe ich, bin aber allerdings auch der Ansicht, daß man mit den endlichen Schulzielen der sogenannten höheren Unterrichtsanstalten, wie Bürger-, Privat-, Realschulen u. dgl. zu „hoch hinauf" gekommen ist. Ich kann mich eines stillen Mitleids nicht erwehren, wenn ich höre, sehe und erwäge, was die Schüler jener Anstalten, namentlich in den letzten beiden Jahren (12.—14.), alles in sich aufnehmen, verdauen und erlernen, was sie alles leisten, und mit ihrem 14. Jahre können und wissen sollen!*) Wie viel Procent sind es, die dieses Ziel **wirklich** erreichen? — — Was ist nicht über dieses **„Zu viel!"** schon geredet und geschrieben worden! Und doch! —!

Man sehe sich doch nur einmal „einen solchen Schultag" so recht bei vollem Tageslichte an. Ich rede hier beispielsweise von einer ersten Klasse einer Bürgerschule, in der 13- und 14jährige Knaben oder Mädchen sitzen. Da erscheint früh 8 Uhr der Herr Religionslehrer. Er ist wohl präparirt, trägt eine logisch richtige Disposition im Kopfe und die dazu passenden Bibelsprüche im Buche. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, sollen zu Hause noch einmal daran denken und sich auf die Wiederholung zu morgen vorbereiten. — Um 9 Uhr tritt der Herr Geschichtslehrer ein. Nach einer kurzen Repetition beginnt sein Vortrag. Ein neues Stück Geschichte mit unterschiedlichen Begebenheiten, neuen Namen, Jahreszahlen u. s. w. wird vor den Ohren der Schüler entrollt. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, sollen zu Hause

*) Einmal begegnete ich einem Realschüler, welcher der 5. oder 4. Klasse angehörte und im 14. Lebensjahre stand. Heute war in seiner Klasse Revision der gedruckten Bücher, welche die Schüler in dieser Klasse zu führen haben. Er trug sie in einem riesigen Packete unter dem Arme. Es waren 24. —

noch einmal ernstlich daran denken, das Gehörte womöglich niederschreiben und sich auf die Wiederholung der nächsten Stunde vorbereiten. — ¼10 Uhr, nach der üblichen Pause, besteigt der Herr Lehrer der Physik das Katheder. Er wiederholt zunächst, dann aber fährt er in seinem Plane fort, docirt über diverse Erscheinungen im Naturorganismus, experiment, entwickelt verschiedene Naturgesetze u. s. w. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, zu Hause darüber nachdenken, vielleicht auch ein Heft darüber führen und sich zur Wiederholung der nächsten Stunde vorbereiten. — Um 11 Uhr begrüßt der Herr Lehrer der französischen Sprache die vielleicht schon herzlich müde Klasse. Er überhört die in der letzten Stunde zum Erlernen aufgegebenen Vocabeln, wiederholt die zuletzt bekannt gegebenen Regeln u. s. w. und nimmt dann einen neuen Abschnitt des Lehrbuches vor, der außer einer Menge neuer Wörter noch viel anderes Neue enthält. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, sollen zu Hause diesen § noch einmal durchgehen und sich die neuen Regeln und Wörter bis zur nächsten Stunde einprägen.

Es schlägt 12 Uhr. Die Schüler gehen „recht vergnügt" nach Hause. Sie haben Hunger. Daheim aber steht das Mittagbrod auch nicht gleich auf dem Tische. Sie müssen etwas warten. Es wird vielleicht 1 Uhr, ehe sie von der Mahlzeit aufstehen. Ein halbes Stündchen Pause, und wieder geht es fort, in die Schule. Um 2 Uhr rollt der Herr Lehrer der Geographie die große Wandkarte auf. Er wiederholt zunächst. Was in der letzten Stunde (und was früher) dagewesen, sollen die Schüler noch wissen. Darauf verschreitet er zu einem neuen Vortrage, bezeichnet neue Grenzen, Berge, Thäler, Flüsse, Städte, Bodenverhältnisse, Industriezweige u. s. w. u. s. w. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, sollen zu Hause noch einmal alles Dagewesene überdenken und sich für die Wiederholung der nächsten Stunde vorbereiten, vielleicht schriftlich. — Um 3 Uhr tritt der Herr Lehrer der deutschen Sprache an. Er wiederholt. Daran aber schließen sich neue Regeln über den Sprachbau. Es werden Literaturproducte gründlich behandelt u. s. w. Was in dieser Stunde vorkommt, sollen sich die Schüler natürlich merken, sollen zu Hause des Gelernten eingedenk bleiben und die nächste Stunde darüber Rechenschaft geben können. Soll dies mit Erfolg geschehen können, wird dem Schüler nichts übrig bleiben, als ein Sprachheft zu führen.

Um 4 Uhr ist dieser Schultag zu Ende. Zu Ende? O nein! Kaum daß der Knabe seine Vesperbrodschnitte verzehrt hat, geht es wieder an die Arbeit. Was er zu arbeiten hat, wissen wir. —

Will ich nun auch nicht behaupten, daß jeder Schultag genau so mit Lern- und Merkstoff „gespickt" ist, wie der eben beschriebene, werden sich doch keine wesentlich erheblichen Ausnahmen finden lassen. — Und nun frage ich: **Ist das nicht zu viel?**

Ich hoffe indes auf und glaube an eine nicht allzu fernliegende Zeit der Umkehr, der Rückkehr zu dem von der physischen und psychischen Natur des Kindes bedingten „Maße". **Dieser Rückschritt dürfte der heilsamste Fortschritt sein, den die neuere Pädagogik anzustreben hat.** — — —

Wie aber geht es zu, daß solche hohe „Lehrziele" zu Tage gefördert werden? — Die Lehrer, die Lehrer selbst sind in der Regel die Schöpfer derselben. Und das geht in der Regel so zu. Da heißt es in einer Conferenz einer Schulanstalt, oder eines Schulbezirks: „Meine Herren! Wir müssen von jetzt an den Lehrplan berathen, um das «Schulziel» festzustellen. Wir werden am Besten thun, wenn wir für die einzelnen Lehrfächer Referenten ernennen." (Gegen eine Stimme angenommen.) Nun werden die Herren „Referendare" gewählt und ernannt. Und wer sind sie? — Alles Steckenpferdreiter (im guten Sinne), quasi Fachmänner.

Da kommt nun in der nächsten Conferenz der Herr Referent, welcher in der Geschichte tüchtig ist und sich besonders dafür interessirt, und hält seinen Vortrag und stellt seine Schulziele für die einzelnen Klassen. Man hört aus seinem Vortrage heraus, daß alles Heil der Schule von der „Geschichte" abhängt. Daher ein möglichst hohes Schulziel. — Zur nächsten Conferenz tritt der Referent für die Geographie auf. Sie ist sein Steckengaul. Nach seiner Anschauung ist die Geographie eine der wichtigsten Disciplinen in der Schule. Man hört heraus, daß von ihr das Heil der Schule abhängt. Daher ein möglichst hohes Schulziel. — In der nächsten Sitzung hat der Schreiblehrer das Wort. Ihm geht eine kalligraphisch schöne Handschrift über alles. Glücklich und selig die Schule, welche lauter Meister im Schönschreiben erzeugt! Daher ein möglichst hohes Schulziel!

So geht das Ding nun fort, durch alle Unterrichtsfächer hindurch. Und ist der Lehrplan dann endlich durchgearbeitet und liegt fertig vor, so gleicht er einem Alpengebiete, in dem sich Gletscher an Gletscher

reiht, die alle von den „armen Kindern“ erstiegen werden sollen. Für viele aber, vielleicht für die allermeisten, ist das Eis zu glatt, sie gleiten aus und bleiben am Fuße des Berges sitzen.

Wer in aller Welt zwingt denn die Lehrer, die Schulziele immer und immer höher hinauf zu schrauben (ich denke hierbei gelegentlich an neuzeitliche Lehrpläne für die Naturwissenschaften)? Kein Mensch. Sie selbst sind es, die diese Schraube oft in unverantwortlicher Weise drehen.

Doch zurück zu meiner vorigen ersten Behauptung. Die Erreichung des Schulzieles, das ein Kind mit dem 14. Jahre erstrebt haben *kann*, ist durchaus nicht von dem Unterrichte, den es bereits vom 6. bis 7. Jahre empfangen hat, abhängig. Ich bin der Ansicht, daß ein Kind, welches erst mit dem 7. Jahre in eine *wohlorganisirte* und *wohlgeleitete* (beides nicht zu vergessen) Schule einträte, mit dem 14. seinen übrigen Mitschülern in keinerlei Weise zurückstehen würde, vorausgesetzt natürlich, daß es kein Schwachmatikus oder Faulpelz wäre. Was ein Kind nach den bisherigen Einrichtungen in dem Alter vom 6.—10. Jahre — also in den ersten vier Jahren — lernt und erlernt, dünkt mir, ließe sich, wenn der Zuschnitt in *rechter* Weise dazu gemacht wird, ebenso sicher in blos drei Jahren (7.—10.) erreichen.

Bedeutend anders würde sich die Sache freilich gestalten, wollte man die bisher gesetzlichen acht Schuljahre zwar beibehalten, sie aber auf das Alter vom 7.—15. Lebensjahre verschieben. Diese Maßregel würde allerdings ein wesentlich höheres Product ergeben, weil, wie schon oben gesagt, mit dem reiferen Alter — mit dem 13.—15. Jahre — die Lernkraft in ganz augenfälliger Weise erstarkt. Den Unterricht, wie er zeither auf die einzelnen Jahre (vom 6.—14.) stufenmäßig vertheilt war, in demselben Verhältniß durchgängig um ein Jahr hinaus gerückt, würde zu einem sehr erfreulichen Resultate führen und die Fortbildungsschule, deren Segen stets ein sehr relativer sein und bleiben wird, ganz überflüssig machen.

„Ja“, wird man mir entgegnen, „das sind aber alles nur Behauptungen und keine Beweise. Beweise es, dann wollen wir Dir glauben.“

Die einzige Möglichkeit, hierbei zu überzeugen, könnten nur Thatsachen, Resultate sein, die aus der *Praxis* gewonnen würden. Darum müßte man Versuche anstellen, und sie würden — der festen Ueberzeugung bin ich — meine Behauptung rechtfertigen.

Zu der an der Spitze stehenden Ansicht aber, daß sieben Jahre

vollkommen hinreichen, um dem Kinde eine Bildung zu geben, wie man sie mit dem 14. Jahre von ihm fordern kann, nur noch einige (ich möchte sagen mathematische) Erläuterungen:

Ich halte mich beispielsweise an die Zusammenstellung der einzelnen Lehrgegenstände der dresdener Bürgerschulen, wie sie noch vor kurzem waren. (Vielleicht giebt es heute noch eine Unmenge von Schulen, in denen noch ähnliche Verhältnisse obwalten.) Nach diesen erhielt ein Kind, das eine dieser Anstalten acht Jahre hindurch besuchte, in dieser Zeit (das Schuljahr zu 46 Wochen gerechnet) nicht weniger als **1334** Stunden Unterricht blos in der reinen, einfachen Schreiblehre (Kalligraphie). Also so viel Zeit wurde darauf verwendet, blos, damit das Kind einfach schreiben lernte, denn von Orthographie und Styl u. dgl. war hierbei noch keine Rede. Du lieber Gott, was wird nicht in den höhern Schulanstalten außer den eigentlichen Schreibstunden noch **zusammengeschrieben!!!** — Könnte hier nicht gekürzt werden? Hierbei sei nebenhin bemerkt, daß mir dünkt, in Bezug auf die Beibringung der Schreibfertigkeit müsse sich eine praktischere Methode, d. h. eine schneller zum Ziele führende, finden lassen, als die gegenwärtig so ziemlich allgemein übliche. Könnte man nicht von den sogenannten Schnellschreiblehrern Etwas lernen, die doch wirklich in sehr kurzer Zeit Ueberraschendes erzielen?

Nach jener Uebersicht erhielten ferner die Kinder binnen acht Jahren nicht weniger als **2208** Religionsstunden, wobei aber die sogenannten Präparationsstunden bei den Geistlichen und dem betreffenden Schuldirector noch nicht mitgezählt sind. Könnte nicht auch hier gekürzt (Blumenstöcke, die man zu reichlich begießt, verbutten) und die dadurch gewonnene Zeit auf andere Gegenstände verwendet werden? — Ich wüßte, worauf. — Geschähe dies, dann eben genügten sieben Schuljahre vollkommen, um dasselbe Ziel zu erreichen, was bei achtjähriger Schulzeit erreicht wird.

Darum zum Schluß: „Erst mit dem siebenten Jahre in die Schule!“

Fünfter Abschnitt.

Der Elementarlehrer als solcher.

Er sei Vater — Mutter — mit ein Kind.

Es kommt natürlich unendlich viel auf das Verhältniß an, in welches sich ein Lehrer zu seinen Schülern stellt. Er kann ihnen der bloße Lehrer, ja, der bloße kalte Lehrer, er kann ihnen blos der Zuchtmeister, er kann ihnen aber auch mit dem Lehrer und Erzieher zugleich ein wahrer, aufrichtiger Herzensfreund sein. Und so soll es sein.

Bei dem Elementarlehrer indes reicht diese Anforderung kaum hin. Er muß zunächst seinen Kleinen, so lange sie unter seinen Augen weilen, alle die Personen ersetzen, die sonst für dieselben sorgen. Daraus folgt:

1) Er muß seinen Kleinen ein **Vater** sein.

Das heißt nun hier: Er muß sich so gegen sie verhalten, daß sie ihm a. denselben Respect, b. dieselbe Anhänglichkeit und c. dasselbe Vertrauen bezeugen, wie ihrem Vater.

a. Der Vater ist und bleibt in seiner Familie die erste Respectsperson. Seine Kinder wissen — denn sie überzeugen sich täglich davon — daß er sie lieb hat und sie lieben ihn wieder. Mit dieser Liebe aber ist ein gewisses Etwas, was wir eben Respect nennen wollen, verbunden. Es soll dies wenigstens so sein. Das Kind ahnt, fühlt, oder erkennt wol gar schon in dem Vater das Oberhaupt des häuslichen Kreises, den Befehlshaber, den obersten Richter, kurz, seine Würde, und deshalb legt es auf einen Blick, eine Miene oder ein Wort des Vaters in der Regel mehr Gewicht, als auf die gleichen Willenszeichen der Mutter.

Diesen Respect nun, den das Kind seinem Vater gegenüber, neben aller Liebe, zeigt, muß sich der Elementarlehrer auch zu erwerben suchen. Er darf deshalb nicht blos die Rolle eines Vaters spielen, sondern er muß seinen Kleinen wirklich ein Vater sein. Das Kind muß in seinem ganzen Verhalten und Wesen das Abbild eines (womöglich seines) guten Vaters finden. Den Vater zeige er in der rechten Mischung von Ernst und Liebe bei Lob und Tadel, im Vergeben und

Bestrafen, im festen Willen und Rechnungtragen bezüglich der kindlichen Schwachheit, in Gewährung unschuldiger Freuden und im consequenten Anhalten zur Thätigkeit u. s. w.

Meine nicht, lieber junger Freund, es sei Dir, bei Deiner Jugend, nicht möglich, den Vatercharakter ganz Dir anzueignen, es gehöre dazu ein gereifteres Alter. Du kannst es, wenn Du willst, nur mußt Du immer und immer auf Dich achten, und, wo sich Gelegenheit darbietet, Musterväter beobachten. Wir lernen bei Weitem nicht alles, was uns noth, auf den Seminarien. O nein! und nochmals nein! Alles können sie nicht geben, und Vieles geben sie nicht —! [Wird man es wol glauben, daß ich, während der vier vollen Jahre, die ich auf dem Seminare zubrachte, nicht eine einzige Stunde Unterricht in und über Literatur gehabt habe? Aber **Holz sägen und Holz spalten** für den Bedarf des Seminars mit allen seinen Oefen und Küchen habe ich nach Noten lernen müssen. O heiliger Holzstall! Noch heute sehe ich Dich im Geiste und mich darin, bei der grimmigsten Winterkälte die Axt schwingend und die Säge (ungeschickt) hin- und herraspelnd! — Unmittelbar nach beendigter Holzspalterarbeit aber commandirte dann vielleicht der Lectionsplan: „Ans Clavier und eine Bach'sche Sonate spielen!" oder: „Vorwärts, in die Kalligraphiestunde!"] Es bleibt daher die Seminarfrage immer noch ein echtes und rechtes Kind der Zeit und kann nicht eifrig genug ventilirt werden. Namentlich möge man sein Augenmerk darauf richten, wie den Seminaristen recht viel Gelegenheit zu praktischen Uebungen gegeben werden könne. Es ist unbedingt ein sehr löbliches Bestreben, den Lehrer nach und nach auf einen gewissen wissenschaftlichen Standpunkt zu erheben, doch dürfen wir nicht verkennen, daß, Angesichts unserer 6- bis 14jährigen Schüler, der eigentliche Schwerpunkt nicht im Wissen, sondern in dem Geschick, zu lehren, liegt. Daher oft der einfache „Dorfschulmeister" weit günstigere (ja oft glänzende) Resultate erzielt, als der Herr Doctor der Philosophie, Philologie, Theologie u. s. w. in einer höheren Töchter- oder Knabenschule. Wir wollen nicht darnach fragen, mit welcher „Lehrgeschicklichkeit" mancher „junge Gelehrte", die Universitäts-Eins in der Tasche, in noch höhere Bildungsanstalten (Realschulen, Gymnasien u. s. w.) als Lehrer eintritt!

So zeitentsprechend und praktisch aber auch die Seminarien organisirt werden mögen, sehr viel müssen wir später immer noch guten Vätern und guten Müttern ablauschen.

b. Zeigst Du Dich Deinen Kindern als der milde und gerechte

Vater, dem sie es an allen Mienen, Worten (Ton) und Handlungen anmerken, daß Du es gut mit ihnen meinst; daß Dir ein Kind, sei es reich oder arm, schön oder häßlich, so viel gilt, als das andere: wirst Du Dir die kleinen Herzen bald erobert haben. Es gehört im Ganzen nicht so gar viel dazu, jene Anhänglichkeit zu erzielen. Die kleinen Herzen sind weich und schmiegen sich bald an; die kleinen Hände sind beweglich und strecken sich Dir bald entgegen; die kleinen Augen sind schuldlos und zutraulich und blicken bald lieb und mild zu Dir auf.

„Wehe aber darum auch, wer Eins dieser Kleinen ärgert!" Es sei dies hier so gedeutet: Wer Eines von sich stieße, oder überhaupt in ein solches Verhältniß zu ihm träte, daß es sich von ihm abwendete, ihn blos fürchtete. Ob es wol einen solchen Elementarlehrer geben könnte?! — Gäbe es aber wirklich einen, dem wäre besser, daß ein u. s. w.

Diese Anhänglichkeit der Kleinen an ihren Lehrer, die oft ans Rührende grenzt, ist eine der lieblichsten Erscheinungen im Schul- und Lehrerleben, lohnt manchen Schweißtropfen, manche Brustschmerzen, söhnt mit mancher bitteren Erfahrung aus und ist ein Quell der Erfrischung zu neuem Streben. Sei darum Deinen Kleinen ein liebevoller Vater und Du wirst diese süße Frucht ernten.

Meine nicht, junger Freund — ich wiederhole es — daß Du bei Deiner Jugend es nicht dahin bringen könntest, als ein Vater geliebt zu werden. Das sechsjährige Kind fragt nicht darnach, ob Du Dich schon hast müssen rasiren lassen, oder ob noch „zarte Flaumen" Deine Lippen umsäumen. Es sieht in Dir den Lehrer, und in ihm findet es, wenn Du es recht anzufangen weißt, bald die Persönlichkeit, an der es mit derselben Liebe sich anzuklammern vermag, wie an seinen eigenen Vater. Säe Liebe und Du wirst Liebe ernten.

c. Das Kind hat von dem Augenblicke an, da es zu denken vermochte, erkannt, wie lieb und wohl es sein Vater (ich rede natürlich nur von einem guten Vater) mit ihm meint. Es fühlt, in ihm ist kein Falsch, und darum faßt es das unbedingteste Vertrauen zu ihm. Es naht ihm mit all seinen großen und kleinen Anliegen, Bitten und Wünschen. Es gesteht ihm seine Fehler und hofft auf Verzeihung; es klagt ihm sein etwaiges Mißgeschick, das es sich entweder selbst zuzog, oder ihm von Anderen bereitet wurde, und hofft auf Theilnahme oder Schutz; es fragt den Vater um Rath, bittet um Aufschluß und Belehrung, weiht ihn wol in seine kleinen Geheimnisse ein.

Dieses Vertrauen müssen wir Elementarlehrer auch auf uns über-

zuleiten ſtreben, und dies geſchieht, wenn wir unſern Kleinen ein Vater ſind. An dieſem Vertrauen haben wir zugleich den rechten Prüfſtein, ob wir ihnen eben, ſo lange ſie bei uns ſind, den Vater erſetzen. Wollen wir daher ein ſolches Verhältniß zu erſtreben ſuchen, daß unſere Kleinen ungenirt und ohne alle Schüchternheit uns nahen, uns nichts verhehlen, in uns den väterlichen Freund und Beſchützer ſuchen und finden! Mag es beim Eintritte der Kleinen, ſo zu ſagen, unſere erſte Aufgabe ſein, dieſes Vertrauen zu wecken und uns zu erwerben, wir thun damit nichts anderes, als der Landmann, der, ehe er ſäet, den Boden erſt lockert. Ginge es nach mir allein, ich würde ſogar zwiſchen mir und meinen Kleinen das liebe „Du und Du" einführen. Ich könnte mir das ſehr hübſch denken und fürchte in dieſer Brüderſchaft während des erſten Schuljahres durchaus keinen Nach-, ſondern einen Vortheil. Es bleibt der Charakter der Familie gewahrt. Sollte das etwas ſchaden bei dieſen kleinen Menſchen? Siehe Tyrol, wo das ſchöne „Du" alle Räume und Stände durchdringt.

2) Der Elementarlehrer ſoll aber ſeinen Kleinen nicht blos ein Vater, er muß ihnen auch eine **Mutter** ſein.

Die Mutter weiß am beſten, was ein, was ihr Kind für Mühe und Opfer koſtete, es groß zu ziehen, und aus dieſem Grunde mit übt ſie die zärtlichſte Fürſorge für daſſelbe, ſucht es vor jedem Unfalle zu ſchützen, Gefahren von ihm abzuwenden, kommt ſeinen Ungeſchicktheiten zu Hilfe, hat für alle ſeine wirklichen Bedürfniſſe ein aufmerkſames Auge und hat Geduld, wenn es aus Schwachheit fehlt.

Dieſe mütterliche Fürſorglichkeit darf keinem Elementarlehrer fehlen. Das kleine Völkchen, namentlich, wenn es ſo friſch aus dem trauten Elternhauſe heraus und in die „befremdliche" Schule kommt, iſt in gar vielen Stücken oft noch recht herzlich ungeſchickt. Otto kann ſein Ränzchen nicht auf-, Ernſt nicht zuſchnallen. Guſtav bringt ſeinen Ueberzieher nicht herunter, Moritz nicht an. Auguſt kann nicht auf-, Wilhelm nicht zuknöpfen oder hefteln u. ſ. w. Es giebt zuweilen wol gar Thränen darüber. Da muß nun der Elementarlehrer ſehen und helfen.

Den Kleinen kommen (es gehört alles zur Sache) menſchliche Bedürfniſſe an, die ein theilweiſes Entkleiden nöthig machen. Frage den Kleinen, der ſich zum Hinausgehen meldet, ob er ſich ſelbſt zu helfen verſtehe. Wo nicht, dann gieb ihm ein älteres Kind bei. Beobachte auch, beſonders in den erſten Wochen, Deine Kleinen bezüglich ihrer

leiblichen Bedürfniſſe gefliſſentlich. Die Bitte um Erlaubniß, hinausgehen zu dürfen, die zuweilen das ſchüchterne Kind nicht auszuſprechen wagt, wirſt Du nicht ſelten in ſeinen Bewegungen, in ſeiner Unruhe, in ſeinen Zügen leſen. Erlöſe es! Mangelnde Fürſorge könnte in dieſer Beziehung nicht blos zu ſtörenden Unannehmlichkeiten, ſondern auch zu ernſtem Unheile führen.

Habe auch, gleich einer fürſorglichen Mutter, ein wachſames Auge auf den Geſundheitszuſtand Deiner Dir Anvertrauten. Das Alter von 6—7 Jahren iſt bekanntermaßen die Periode ganz beſonderer körperlicher Entwickelungen und daher zu Krankheiten disponirt. Ein Erblaſſen oder abnormes Erröthen des Geſichts, ein leichtes Fröſteln oder von der äußeren Temperatur nicht bedingtes Schwitzen, ein gewiſſes Aufgeregtſein oder Erſchlaffen des einen oder anderen Kindes muß Dich ſofort beſtimmen, Dich augenblicklich deſſelben anzunehmen und, ſobald Dir ſein Zuſtand nur einigermaßen bedenklich erſcheint, daſſelbe unter ſicherem Geleit (nie allein gehen laſſen) nach Hauſe bringen zu laſſen. Lieber drei anſcheinend unwohle Kinder unnöthig nach Hauſe ſchicken, als ein wirklich krankes zurück behalten.

Es giebt außer den genannten noch eine Menge Dinge in geſundheitlicher Hinſicht, auf welche ganz beſonders der Elementarlehrer, weil ſeine Kleinen noch zarter Natur und unerfahren ſind, mit mütterlicher Sorgfalt zu achten hat. Ich erinnere beiſpielsweiſe noch daran, daß zuweilen das oder jenes Kind, wenn es regnet oder geregnet hat (eine Pfütze zu durchwaten iſt ja manchem ſolcher kleinen, wilden Burſchen ein wahres Gaudium), mit gänzlich durchnäßtem Schuhwerke ankommt. Bemerkſt Du dies — und Du mußt Dich eben darum kümmern — dann das Kind am liebſten gleich nach Hauſe ſchicken. Lieber mag es zwei Schulſtunden verſäumen, als zwei Stunden mit naſſen Füßen daſitzen.

Ich erinnere ferner an das zu nahe Sitzen am Hitze ſprühenden Ofen. Dieſe leider oft vom Raume bedingte Nothwendigkeit, daß eine Anzahl Schüler im Winter ganz dicht am Ofen ſitzen müſſen und braten möchten, iſt ein unheilvoller Umſtand, den ich ſchon in vielen Schulklaſſen ſelbſt neuerbauter Schulhäuſer gefunden habe. Welche Qual für die armen Kinder und wie außerordentlich nachtheilig für ihre Geſundheit! Giebt's keine Aerzte? — Der Impfzwang iſt da! Rettet jene Armen vor dem Ofenzwange! Die Kleinen wagen es vielleicht nicht zu ſagen, daß es ihnen unerträglich heiß wird, deshalb mußt Du daran denken und die armen „Bratenden" erlöſen. Schließlich erinnere ich noch

an den feinen und darum so außerordentlich schädlichen Fensterzug*), dem diejenigen Schüler (und ich muß hier von großen und kleinen reden) ausgesetzt und zwar fortwährend ausgesetzt sind, die das Los getroffen hat, ihren Platz am Fenster zu haben. Achte auch darauf, lieber junger College, und suche das betreffende Kind wenigstens dadurch zu schützen, daß Du es veranlassest, gemessenen Abstand vom Fenster zu nehmen.

O, die Elementarklasse bietet ein geräumiges Feld, mütterliche Sorgfalt zu üben. Wollte sich ein Lehrer derselben aus falschem Ehrgefühle entziehen, jene hie und da nöthigen Handreichungen etwa unter seiner Würde halten, er wäre nicht an seinem Platze. —

3) Der Elementarlehrer sei endlich auch mit seinen Kindern ein **Kind.**

Diesen Kindessinn zeige er

a. in kindlicher Heiterkeit.

Sieh Deine Kleinen an. Sie sind jeden Morgen und jeden Mittag in froher, heiterer Stimmung. Ihr Motto heißt: „Fröhlichkeit!"

Hüpfen und springen,
Lachen und singen,
Jubeln und scherzen
So recht von Herzen,
Das ist der Kleinen Element.
Weh' dem, der diesen Zug verkennt!

---

*) Ich habe schon viel Schulen (alle allerdings noch nicht) gesehen, aber noch nicht eine, deren Schulzimmer im Winter mit Doppelfenstern versehen gewesen wären, und das, scheint mir, ist ein fast unverzeihlicher Mangel. Man setze sich nur einmal im Winter eine Stunde lang in unmittelbare Nähe eines solchen einfachen Fensters, und man wird sehr bald den fortwährenden feinen Zug auf eine empfindliche Weise (wo nicht gar schon nach wenig Minuten mit seinen Folgen: Kopfschmerzen, rheumatisches Ziehen u. s. w.) verspüren. Bedenkt man nun, daß die betreffenden Kinder die ganze rauhe Jahreszeit, die länger als der Winter dauert, über mit ein und derselben Seite am Fenster sitzen müssen, so ist es fast gar nicht anders denkbar, als daß jener Zug nachtheilig auf ihre Gesundheit wirken muß. Wer mag wissen, in wie viel Schülern durch jenen zugigen Fensterplatz der Grund zu früheren oder späteren Leiden (Rheuma, Rheumatismus u. s. w.) gelegt worden ist. Sonderbar! Für Familienwohnungen, in denen im Ganzen selten Jemand auf lange Dauer am Fenster sitzt (man kennt eben die Nachtheile davon), sorgt man, namentlich in Städten, mit oft ängstlicher Gewissenhaftigkeit für Doppelfenster: für die Schulen, in denen sicher so und so viel Kinder (oft die der reichsten Leute) am Fenster sitzen müssen, giebt's keine. Das ist indes nicht der einzige Fall, daß die Schule stiefmütterlich behandelt wird. Man vergleiche z. B. den Wärmegrad der öffentlichen Expeditionen im Winter und den mancher Schulstube.

Und sind sie auch zuweilen durch Ordnung und Gesetz zu ruhigem Ernst genöthigt, ihr tiefster Ernst ist nur ein gebundenes Lachen. Die leiseste Anregung und es wird frei, die kleinen Gesichter verklären sich, die Heiterkeit bricht los. Beobachtet man ein Kind von diesem Alter, wird man stets finden, daß es sich am liebsten da angesellt, wo es fröhlich und lustig zugeht. Willst Du nun der Lehrer dieser heiteren Gemüther sein, mußt Du Dir — so gut es nur irgend angeht — diese harmlose, allzeit rosige Stimmung selbst zueigen machen, mußt Dich wenigstens in dieselbe zu versetzen und so lange darin zu erhalten suchen, als Du im Kreise Deiner Kleinen weilest.

Ich weiß wohl, daß dies sehr leicht gesagt, aber nicht immer so leicht auszuführen ist. Es können hierbei verschiedene Factoren hindernd wirken; entweder die eigene Blutmischung (Temperament), oder traurige Geschicke, oder Sorgen, welche vielleicht solche Leute zu verantworten haben, die selbst keine Noth und Sorge kennen, für Dich aber den „Beutel" führen, — Kränklichkeit, Laune, eingebildete Unfehlbarkeit oder Zopf der nächsten Vorgesetzten*) u. s. w. Ja, es kann unter Umständen recht, recht schwer sein, mit und in jener heiteren Stimmung unter die kleinen frohen Menschen zu treten, denn dem Manne, im ernsten Leben stehend, namentlich wenn er noch dazu das Oberhaupt einer Familie ist, hängt nicht immer der Himmel voller Geigen. Trotzdem aber muß die Forderung an den Elementarlehrer, sich eines heiteren Kindersinnes, der sich in Blick und Mienen, in Wort und Ton kund giebt, zu befleißigen, stehen bleiben. Nur ein Elementarlehrer, der in diesem Sinne mit seinen Kindern ein Kind ist, wird mit rechtem Segen wirken.

Die Probe zu dieser Behauptung kannst Du leicht selbst anstellen, wenn Du nach einem Tage, da sich Deiner vielleicht in unwiderstehlicher Weise (Unwohlsein, Zahnschmerz) eine mürrische, verdrießliche Stimmung bemächtigt hatte, indem Du die Klassenthür nach gethaner Arbeit schließest, fragst: „Wie ging es heute?" — Darum noch einmal: Ein Elementarlehrer darf kein Griesgram sein! — Damit aber sei keineswegs gesagt, daß er ein ewig lächelndes Gesicht zur Schau tragen soll. Jene Kinderheiterkeit hat ihre Quelle im Herzen und im Herzen soll auch der Lehrer jene Stimmung tragen, sie soll der Grundton seines Charakters werden.

---

*) Hier wird mir namentlich so mancher Landschullehrer bejahend zunicken.

Den Kindessinn zeige der Elementarlehrer ferner
b. in kindlicher Bescheidenheit.

Ich meine damit nicht jene fast ausschließlich für den Lehrer monopolisirte Bescheidenheit vor Menschen, die eben keinem anderen als dem Lehrerstande, ja, wol keinem anderen Menschen, als gerade dem Lehrer, so früh und oft noch sehr spät, so oft und so von allen Seiten, so empfindlich, weil zuweilen in der „unbescheidensten Form", gepredigt wird; nicht jene Bescheidenheit, die, wenn sie nach gewisser Seite hin befriedigen soll, nicht blos die Standes-, sondern nicht selten auch die Mannes-, ja wol gar die Menschenwürde verleugnen möchte; nicht jene widrige, beinahe lächerliche Bescheidenheit, die vielleicht gerade zum Unheil für Einzelne (wo nicht für Viele!) geworden ist, indem man den Lehrer, jene voraussetzend oder fordernd, dann als Stiefkind des Staates, der Stadt oder der Gemeinde behandelte, namentlich wenn es seine pecuniäre Lage betraf. (Höre manche Landtags- und Stadtverordneten-Verhandlungen der Neuzeit!!! — Höre die Weisheit mancher Schulvorstände mancher Dörfer!)

Verlangt man nicht heutigen Tages noch hie und da von dem Lehrer so viel Bescheidenheit, daß, wenn er nach langjährigem Kampfe mit Entbehrungen, nach langem geduldigen Zurückstehen hinter anderen Beamten, die weniger zu lernen brauchten als er, nie eine Prüfung zu bestehen hatten und deren Thätigkeit (die zuweilen nur in einem äußerst mechanischen Copiren besteht) lange nicht so bedeutungsvoll für Staats-, Familien- und überhaupt Menschenglück ist, als die des gewissenhaften Lehrers, nach einer langen Reihe (oft zwanzig und darüber) von treu erfüllten Berufsjahren, es wagt, mit der Bitte zu nahen, ihm so viel zu gewähren, daß er wenigstens von seinem Amte (mit Frau und Kindern) **ohne drückende Sorge leben könne,** er sich mit dem Troste begnügen soll: **„Es wird Dir im Himmel wohl belohnet werden!"** — ? —!

Verstehe mich aber auch nicht falsch, lieber Freund. Ich will Dich durchaus nicht zu Stolz und Anmaßung, nicht zu einem gewissen Lehrerdünkel (er existirt leider!) auffordern; aber vor jener falschen, kriechenden und darum schädlichen Demuth mancher Lehrer mußte ich Dich warnen. Sie hat unserem Stande schon sehr, sehr viel geschadet. An diese Demuth schließt sich nicht selten auch eine „falsche Dankbarkeit". Es giebt Lehrer, die, wenn sie irgend eine Beförderung oder sonst eine Gunst von oben herab erlangt haben, vor lauter „Dank-

barkeit" nicht wiſſen, wie gefügig ſie nach allen Richtungen hin ſein und wie tief ſie ſich bücken ſollen; ja, die dann zu allem, was über den Stand oder über ihr Collegium, oder über die Schule ſelbſt verhängt und verordnet wird, aus lauter Dankbarkeit Ja und Amen ſagen, unbekümmert darum, ob ſich jene Maßregeln mit der Standesehre oder mit den Grundſätzen der Pädagogik vertragen. — Sei für empfangenes Gute dankbar, aber bleibe dabei männlich!

Bewahre Dir rechte Demuth vor Gott, dem Allerhöchſten. Sei anſpruchslos als Menſch, aber halte ſtets Deine Mannes- und Deine Standeswürde hoch!

Die Beſcheidenheit, von der ich hier rede, und die einem Elementarlehrer eigen ſein muß, kann er nur von ſeinen Kindern ſelbſt lernen. Sie kennzeichnet ſich bei ihnen beſonders daran, über kleine, oft an ſich ganz unbedeutende Dinge und Erſcheinungen Freude zu empfinden. Da muß er es nun verſtehen, ſich in ihre Anſchauungen verſetzen und ſich mit ihnen freuen zu können. Die Kleinen jubeln z. B. in der Regel hoch auf, wenn die erſten Schneeflocken fallen. Darüber mußt Du Dich mit ihnen freuen können. Es wäre grauſam, wollteſt Du zwiſchen ihren Jubel die Worte donnern: „Daß mir Keines zum Fenſter hinaus ſieht!"

Es iſt mir vorgekommen, daß ſich jene Wintergebilde gerade während der Religionsſtunde zum erſten Male zeigten. Ich habe es für gerathen gehalten, ſofort abzubrechen und die Kinder ſich ihrem Jubel zu überlaſſen. Habe ich damit Unrecht gethan?

Das Kind freut ſich über jeden Fortſchritt, den es in der Kunſt des Leſens, Schreibens, Rechnens u. ſ. w. macht. Schlimm, wenn Du Dich nicht mit ihm zu freuen verſtehſt! — Das Kind bringt Dir vielleicht freudeſtrahlend die frohe Nachricht, daß ihm ſein Vater einen neuen Schiefer mit vom Markte (oder aus der Stadt) gebracht hat; da mußt Du ſein Glück zu theilen verſtehen.

Der kleine Schüler athmet leicht auf, wenn bei „Iſaac's Opferung" endlich plötzlich die Stimme ruft: „Lege Deine Hand nicht an den Knaben." Da mußt Du zu erkennen geben, daß Du Dich mitfreuſt, daß der arme Knabe nicht geopfert zu werden brauchte. Reiche Kinder bringen Dir vielleicht zur Lenzzeit prächtige Blumenbouquets mit. Ein armes Kind aber, das weder einen Garten, noch Geld zu Blumen daheim hat, hat ein Gänſeblümchen am Wege gepflückt und bringt es Dir. Ueber dieſes einfache Blümchen mußt Du Dich ebenſo freuen können, als über den ſchmucken Strauß.

Die Kleinen bedürfen wenig Veranlassung, um in eine fröhliche, glückliche Stimmung versetzt zu werden. In dieser Beziehung mußt Du ganz mit ihnen fühlen und denken. Ja, Du sollst Dich nicht nur mit ihnen freuen, sondern sie auch absichtlich gewöhnen, an kleinen, angenehmen Ereignissen ein besonderes Wohlgefallen zu finden. Ein Händedruck von Dir muß ihnen unter Umständen als eine reiche Belohnung erscheinen.

Jenen Kindessinn bezeuge endlich

c. in kindlicher Liebe.

Kinder von diesem Alter (6—7 Jahr) zeigen in der Regel allen fremden Personen gegenüber eine gewisse Scheu und Schüchternheit, die aber sofort schwindet, sobald der Fremde ihnen freundlich entgegen kommt. Nicht selten verwandelt sich schon nach wenig Minuten jene Scheu in aufrichtige Anhänglichkeit, in Liebe, denn der Grundzug dieses kindlichen Alters ist Anhänglichkeit und Liebe.

Mit wenigen Ausnahmen zeigen die Kleinen, wenn sie in die Schule eingeführt werden, jene Scheu auch gegen uns. Dieses gewisse Mißtrauen aber verliert sich oft noch denselben Tag und geht in Zu- und Vertrauen über, und vielleicht schon den zweiten oder dritten Tag geben die Kleinen die unzweideutigsten Beweise davon, daß sie ihren Lehrer lieben. Ihr Grundwesen ist eben Liebe, weil sie bisher in den Armen der Liebe gewiegt worden, und deshalb ist es ihnen gewissermaßen Bedürfniß, zu lieben.

Diese Liebe zeigen sie auch — sofern ihnen nicht von Haus aus Rang- oder Geldstolz eingeimpft wurde — unter einander selbst. Sie machen von Natur keinen Unterschied zwischen reich und arm, vornehm und gering, schön und häßlich. Mit wahrer Rührung habe ich mehr als einmal beobachtet, wie theilnehmend und schonend sie z. B. mit einem gebrechlichen (ausgewachsenen, lahmen u. s. w.) Mitschüler verfuhren. Ich habe wiederholt gesehen, wie sich zwei der kleinen Buben umarmten und küßten. Und, flackert ja einmal ein kleiner Zwiespalt auf, entwickelt sich eine kleine Fehde, wobei es wol einen „Kuff" oder „Puff" giebt: die Zornesflamme erlischt sehr schnell wieder und ebenso schnell, als der Krieg ausbrach, wird Friede geschlossen, in dessen Präliminarien von Rachsucht keine Rede ist.

Wie oft sah ich, daß die Kleinen ihr Frühstück mit einander theilten; wie oft entstand ein förmlicher Wettkampf, wenn es galt, irgend einem Mitschüler einen Schiefer u. s. w. zu borgen. Wie behilflich sind

sie einander, wenn der Eine oder Andere einmal in seinem Lesebuche das rechte Kapitel nicht gleich findet; wie gern stehen sie einander beim Ankleiden, Bücherränzchenzuschnallen u. s. w. bei.

Wohl uns Elementarlehrern und wohl unseren kleinen Schülern, wenn eine solche unparteiische, uneigennützige, schnell vergebende und vergessende Liebe auch unser ganzes Wesen durchwärmt! O, habe sie lieb, diese Kleinen! Deine Kleinen! Nimm Dir es vor, sie recht lieb zu haben! Sie sind es werth! Sitzen sie auch in dürftiger Kleidung, mit oft höchst geistlosen Gesichtern vor Dir, sind sie den ärmsten Regionen entsprossen, habe sie lieb! Sie sind ja alle so schuldlosen Herzens, haben noch Niemanden betrübt und wollen auch Dich nicht betrüben.

Beseelt diese Liebe uns, dann wird uns auch die unerläßliche Geduld nie ausgehen. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß der Elementarlehrer unter allen Lehrern, ja vielleicht unter allen Menschen auf der Welt, **die meiste Geduld** haben muß.

Solltest Du, lieber junger College, merken, daß sie Dir noch abgeht, so übe Dich darin. Es ist kein Scherz, nein, es ist mein voller Ernst, wenn ich Dir hiermit folgendes Recept vorschreibe: „Nimm einen schmalen Streifen weißes Papier und schreibe die Worte fein leserlich darauf: **Herr, habe Geduld mit mir!** Diesen Streifen klebst Du vor Dich hin, an die innere Seite der Katheder kante, sodaß Dein Auge oft darauf fallen muß und es Dir dann ist, als mahnten Dich Deine Kleinen immer und immer wieder: **Herr, habe Geduld mit mir!**“ Sollte Dir aber nach einiger Zeit klar werden, daß es Dir rein unmöglich ist, Dir jene Geduld in dem hohen Grade anzueignen, wie sie der Beruf, die Kleinen heranzubilden, erheischt, dann, sage ich wiederum, erlöse Dich und sie von dem Uebel und übernimm eine andere Klasse.

Um Eins aber bitte ich Dich am Schlusse dieses Kapitels noch, daß Du nämlich nicht meinen mögest, ich wolle jener süßlichen, weichlichen, erkünstelten und darum mitunter sogar „läppischen“ Art und Weise, welche bei manchen Elementarlehrern der Ausdruck der Liebe sein soll, das Wort reden. Nein, wie die Lebensluft aus der innigsten Verbindung von Stick- und Sauerstoff besteht, muß die „geistige Schulluft“ in allen und ganz besonders in den Elementarklassen eine innige, weise Verbindung von Ernst und Liebe erkennen lassen. Auch schon in der Elementarklasse muß jene alte pädagogische Bibelregel Geltung haben: „Wer seinen Sohn lieb hat, der züchtiget ihn.“

Sechster Abschnitt.

Der erste Schultag.

Der Tag vorher. — Der Morgen des ersten Schultages. — Der Aufbruch. — Der erste Schulweg. — Ankunft in der Schule.

A. Der Tag vorher.

Schon Wochen, Monate, ja vielleicht Jahre vorher ist das Kind auf seinen ersten Schulgang aufmerksam gemacht worden. Von verständigen Eltern ist dies in einer Weise geschehen, daß das Kind mit freudiger Erwartung, vielleicht gar mit Jauchzen, diesem wichtigen Zeitpunkte entgegen sieht. Von unverständigen Eltern wurde er als Schreckenstag, die Schule als Zuchthaus, der Lehrer womöglich als Menschenfresser mit Stock und Ruthe, als das Einzige, was das Kind bei ihm zu erwarten habe, hingestellt.

Sehen wir von dieser unheilvollen Versündigung ab und denken uns den kleinen, dickbäckigen, lockenköpfigen „Max" als so vorbereitet, daß er den ersten Schultag als einen Glanzpunkt seines kleinen Lebens betrachtet.

Schon lange vorher frägt er jeden Morgen: „Mama, Papa, kommt der Tag noch nicht bald, «wo» ich in die Schule gehe?" Dauert's noch lange? Nicht wahr, wenn wieder Sonntag gewesen ist, dann?"

Das Schulränzchen, eine Schiefertafel und ein Lesebuch sind bereits angeschafft. Mit welch glückseligem Blicke schaut der kleine Max diese „Schulsachen" an! Zehnmal des Tages muß er sie sehen. Mama muß ihm auch das Ränzchen einmal aufschnallen. Das Glück! Die Freude! Dieser Stolz!

Da heißt es endlich: „Morgen, lieber Max, gehst Du zum ersten Male in die Schule."

Max geht zu Bette. Er soll noch sein Abendgebetchen sprechen, aber er stockt heute, während er es schon hundert Mal ohne Anstoß gesagt hat. Er ist zerstreut. „Morgen in die Schule!" das ist sein Gedanke. Sonst schloß er, mit dem Amen noch auf der Zunge, die lieben Augen und — entschlief. Heute muß der Schlaf einen gewissen

Kampf mit ihm bestehen, ehe der kleine Geist in Fesseln geschlagen ist. Max träumt. Wovon? Von der Schule, von dem Lehrer, den er sich etwa wie seinen Vater, nur etwas strenger, denkt, von der Zuckerdüte, von den schönen Buchstaben, von den lustigen Geschichten, die der Lehrer erzählen wird, von den vielen andern Kindern, die mit ihm da sein werden, und dergleichen. Er schläft unruhig. Er redet im Schlafe. Was er aber redet, bezieht sich auf die Schule.

B. Der Morgen des ersten Schultages.

Noch ist die Sonne nicht aufgegangen, erwacht der Kleine schon. Er richtet sich im Bette auf. „Mama! Mama!“ ruft er, „ist's noch nicht Zeit zur Schule?“

„Es ist ja noch stockfinster, mein Söhnchen, schlafe nur noch ein Paar Stündchen.“

„Aber, Mama, Du wirst es doch nicht verschlafen?“

„Nein, nein, lieber Max. Lege Dich nur ruhig wieder nieder.“

Max kriecht wieder unter sein Deckbette. Aber, zu schlafen, ist ihm unmöglich. Der Gedanke, heute gehe ich in die Schule, durchglüht sein kleines Innere und würde selbst eine Dosis Opium überwältigen. Mit hellen Augen lauscht er dem Ticktack der Nachtuhr und jauchzt auf über jeden neuen Viertelstundenschlag.

Endlich dämmert es im Schlafzimmer. Da ruft er wieder: „Mama! Mama! Ist's noch nicht Zeit aufzustehen?“

„Es ist erst 5 Uhr, mein Junge. Noch eine Stunde hat es Zeit.“

„Aber wenn ich nun zu spät in die Schule komme?“

„I bewahre, lieber Max. Sie geht ja erst um 9 Uhr an.“

Diese Stunde des abermaligen Wartens dünkt dem Kleinen eine zehnfache Ewigkeit.

Endlich, der Ungeduld des kleinen Lieblings etwas Rechnung tragend, erhebt sich die Mutter. Sofort springt auch Max aus dem Bette und folgt ihr auf dem Fuße.

Sonderbar! Während er sich sonst an alles mahnen ließ, was zu seiner Morgentoilette gehörte, kommt er heute dem allen zuvor. Ungeduldig harrt er bereits am Waschtische der dienstlichen Hand. Es wird heute mit der Reinigung noch weit genauer genommen, als an einem Sonntagsmorgen. Max dringt selbst darauf, indem er prüfenden Blickes die bereits schneeweißen Hände betrachtet.

Die noch wirren Locken werden nun mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit abgetheilt, bis zum feinsten Seidenglanze gebürstet, wie Perlen an einander gereiht und Max hält still wie ein Lämmchen, was sonst nie geschah. „Hast Du mich auch schön gekämmt, Charlotte?“ fragt er besorgt, als diese Kamm und Haarbürste aus der Hand legt.

Man muß ihn jetzt daran erinnern, Frühstück einzunehmen, er würde es sonst ganz vergessen. Er setzt sich an den Tisch. Er nippt nur von dem Kaffee, nascht nur von der Semmel. Beides schmeckt heute nicht. Bald ist das Frühstück beendet. Er steht auf.

Jetzt werden die besten Sonntagskleider herbei gebracht. Es sind für diesen Tag ein Paar ganz neue Sammthöschen angekommen, auch hat Mama eine neue Halskrause gehäkelt und die Großmama hat es sich nicht nehmen lassen, ein nettes Täschchen, das ein aus Perlen gesticktes Kätzchen an der Außenseite zeigt, zu besorgen. Jedes Stück wird sauber angelegt, die zackige Krause behutsam umgebrochen, die blitzende Gürtelschnalle genau auf die Mitte des Unterleibes gerichtet, das Täschchen muß lothrecht an dem linken Schenkel ruhen, die Kutte wird von links nach rechts gezogen, damit die gewünschte Symmetrie der Falten herauskommt.

Jetzt ist der Anzug beendet. Nett und glatt, wie aus dem Ei geschält, steht der kleine Student da. Papa und Großmama, Köchin und Kindermädchen, alle geben ihr Urtheil über ihn ab. Aller Gesichter lächeln. Alle freuen sich. Max selbst blickt mit einer gewissen Selbstgefälligkeit an sich nieder und meint, so werde er wol „schön“ genug sein.

Während dem allen hat Max wol zehnmal nach der Uhr gesehen und wiederholt gefragt: „Ist's bald Zeit?“

Jetzt aber tritt noch ein äußerst wichtiger Moment ein: Max schnallt das neue Bücherränzchen mit dem gleißenden Seehundsfell-Deckel auf den Rücken. Nun sein strahlendes Auge, seine stolze Miene, das Sichselbstfühlen in seiner ganzen Haltung zu sehen, ist eine unbeschreiblich eigne Lust, welcher die glückliche Mutter in aller Stille ein Paar Thränen opfert.

C. Der Aufbruch.

Eben schlägt es halb neun Uhr. „Jetzt ist es Zeit, Max! Jetzt komm!“

Seliger Augenblick für den Kleinen! Schon längst ist er in der Stube auf- und abparadirt, als müsse er mit seinem Ränzchen erst Probe laufen. Ungeheißen eilt er jetzt zum Papa und nimmt mit einem Kusse Abschied. Dem Papa ist um's Herz, als müsse es heute ein längerer Kuß sein, aber Max hat nicht Zeit dazu. Er bricht bald ab. Ebenso kurz macht er es bei der Großmama, der die alten schon halb umnachteten Augen in seliger Rührung glänzen.

„Geh' in Gottes Namen, mein Kind!" spricht sie, schüttelt ihm herzlich die Hand und zieht ihn — er kommt nicht los — noch einmal an die treuen Lippen.

Auch die gutmüthige Köchin und das Kindermädchen können nicht umhin, dem liebenswürdigen Büblein noch „Einen" mit auf die Reise zu geben.

So gesegnet gehen Mutter und Kind, innig Hand in Hand, dahin. Bis an die Hausthür geben die Rückbleibenden das Geleit. Von hier aus folgen nur ihre Augen, bis jene hinter der nächsten Hausecke verschwunden.

Was denkst Du wol jetzt, Du Vater dieses Kindes? —

Nicht wahr, Du denkst: „Geh' mit Gott, mein Sohn! Bleibe Dir dieser Gang ein gesegneter! Zeige Dir die Schule den rechten Weg, wahrhaft glücklich zu werden!"

D. Der erste Schulweg.

Jubelnden Herzens trippelt der kleine Max an der Seite der ernsteren Mutter dem Schulhause zu. Mit jedem „Hüpfling" klappern Buch und Tafel in dem zierlichen Ränzchen und der „herausbaumelnde" Schwamm macht einen fröhlichen Luftschneller. Ein herrliches Bild für den, der Sinn für die Kinderwelt hat, ein solches kurzbeiniges, aber dickwadliches und strammes Büblein mit dem Ränzchen auf dem Rücken zur Schule wandern zu sehen!

Die Mutter trifft Bekannte unterwegs, andere Frauen, die ebenfalls ein Kindlein der Schule zuführen, denn heute ist der Tag der jährlichen Aufnahme. Sie schildern sich gegenseitig ihre Gefühle auf diesem Gange. Sie tauschen ihre Gedanken aus über die Vergangenheit ihrer Kinder, über die Umstände, Mühen und Sorgen, unter denen sie dieselben bis zu diesem Lebensabschnitte großgezogen haben. Sie begegnen sich in Wünschen und Hoffnungen in Bezug auf die geistige

Entwickelung ihrer Lieblinge, sie reden über die Licht- und Schattenseiten der Charaktere ihrer Kleinen und verhehlen sich nicht, daß sie „begierig" sind, wie diese wol mit ihren Eigenthümlichkeiten in der Schule fahren werden. Sie theilen sich wol auch mit, was sie von dem Lehrer, dem sie ihre Kinder übergeben wollen oder **müssen**, denken oder gehört haben.

E. Die Ankunft in der Schule.

Unter solchen Gesprächen sind die Mütter an der Thür des Schulhauses angelangt. Max thut einen tiefen Athemzug und sendet einen musternden Blick an dem hohen, breiten Schulgebäude hinauf. Das kleine Herz schlägt ihm jetzt doch etwas rascher. Unwillkürlich bemächtigt sich seiner eine gewisse Bänglichkeit, die aber von eigentlicher Furcht noch weit entfernt ist.

Sie treten ein. Die Mutter erkundigt sich, wo das Schulzimmer der Kleinen sei. Man zeigt es ihr. Hier wimmelt es bereits von Vätern, Müttern und Kindern, letztere alle Neulinge. Mitten darunter steht der Lehrer, ein Kind nach dem andern freundlich begrüßend, es bei der Hand nehmend und ihm sein Plätzchen anweisend.

Aller Augen, die der Eltern, wie der Kinder, sind auf ihn gerichtet, beobachtend, was er für Mienen macht, was er etwa zu dem oder jenem Kinde spricht, wo er es hinsetzt, wie er die Kindlein aufnimmt.

In dieser Stunde der Aufnahme — das möge sich ja jeder Elementarlehrer ad notam nehmen — möge er ja recht auf sein Verhalten achten. Es kommt in dieser Stunde viel darauf an. Er hat jetzt viel in seiner Gewalt, denn der Eindruck, den er durch sein Verhalten, Benehmen und Gebahren macht, bleibt auf Eltern und Kinder nicht ohne Wirkung. Damit meine ich nicht etwa, daß er für diese Stunde Freundlichkeit wenigstens erheucheln soll, nein, er soll sich so zeigen, daß er nach genannten beiden Seiten hin Vertrauen erweckt.

Ein einziges freundliches Wort, ein harmloser Scherz, wie: „Nun, mein kleiner Max, hast Du ausgeschlafen?" Oder: „Ei, Richard, Du hast aber ein wunderschönes Ränzchen!" Oder: „Was macht denn Deine Puppe, Lischen?" erobert ihm oft sofort das Herz des Kindes, wo nicht gar auch das der Eltern. Zeigt er in dieser Stunde Liebe und Wohlwollen, ohne natürlich dabei „schmierig süß" zu sein, so verlassen Vater

oder Mutter den Mann, dem sie jetzt ihr Liebstes anvertraut haben, mit Liebe und — Vertrauen. Und ohne das volle Vertrauen der Eltern keine segensreiche Wirksamkeit des Lehrers.

Siebenter Abschnitt.

Die erste Schulstunde.

Gebahren der Kinder. — Gedanken des Lehrers. — Das erste Vornehmen. — Zuckerdüte oder Bilderbuch.

Die Väter und Mütter, welche ihre kleinen Lieblinge brachten und uns übergaben, sind fort. Wir sind mit diesen allein.

Da sitzen sie nun die 30, 50 (wol auch hie und da, leider! leider! 70, 80) Kinderchen. Was mögen wol in diesem Augenblicke die Gedanken und Gefühle dieser bunten Schaar sein? O, man kann ihrer viele errathen, wenn man das verschiedene Gebahren genauer beobachtet.

Der kleine Paul hier sieht mit unverwandtem, prüfenden Blicke den Lehrer an. Er vergleicht ihn im Stillen mit seinem Papa daheim. — Emil dort ist sehr gespannt, was denn nun der Lehrer wol sagen und „machen" und wie es eigentlich in der Schule hergehen werde. — Otto ist begierig zu hören, was der Lehrer wol zuerst von ihm verlangen wird. — Julius lacht und schäkert, während sich sein Nachbar Bruno einem stillen Welt-Schmerze hingiebt und weint. — Max sitzt mäuschenstill, wie ein Heiliger in der Kirche, und wagt weder links noch rechts zu blicken; Hänschen dagegen orientirt sich in sehr beweglicher Weise nach allen vier Himmelsgegenden. — Friedrich fängt ganz ungenirt und zutraulich mit dem Lehrer ein Gespräch an, indes Richard jede Bewegung desselben mit scheuen Blicken verfolgt. — Hermann ist schon wieder von seiner Bank herunter, er glaubt sich in der Schulstube ebenso zwanglos bewegen und tummeln zu können, als daheim in der Wohnstube. — Woldemar sieht sich um, ob die Zuckerdüte noch nicht bald kommt, während Heinrich jeden Winkel ängstlich durchspäht,

ob er nicht die Ruthe, vor der ihm schon längst bange gemacht worden ist, erblicke.

So verhält sich womöglich jedes Kind anders. Auf jedem Gesichte liest man einen anderen Ausdruck, als das Resultat des Schuleindrucks. Ein eigen Bild!

Welches aber sind wol jetzt die Gedanken und Gefühle des Lehrers?

Auch sie sind gemischter Natur: Freudig, ernst, bänglich. — Es ist wahr, der Anblick einer solchen Kinderschaar, so frisch vom Mutterherzen hinweg, alle (wenigstens die allermeisten) so unschuldig, noch so unbehaucht von den Giftausdünstungen des sündlichen Lebens; alle so nett und sauber gekleidet (welche Mutter würde ihrem Kinde zu diesem Tage nicht das „beste Kleid" anziehen?), alle — nimm mir diesen Ausdruck nicht übel — so neuwaschen: der Anblick dieser hundert hellen munteren Augen macht einen wunderbar freundlichen, fast freudig rührenden Eindruck. Das Herz wird Einem warm.

Doch mitten durch diese froherhebende Stimmung drängen sich auch gar ernste Gedanken: „Welche unbezahlbaren Güter sind Dir in und mit diesen Lieblingen anvertraut! Welch unendlich große Verantwortung vor Gott und Menschen übernimmst Du jetzt aufs neue, in dieser Stunde! Jedes dieser Kinder ist ein Acker, den Du bebauen, in den Du pflanzen, ein kleines Bäumchen, das Du befruchten, eine Menschenseele, der Du die erste Richtung für Zeit und Ewigkeit geben sollst!!! An jedem dieser Kinder hängt ein Vater- und ein Mutterherz! Wie viel Treue, Liebe und Gewissenhaftigkeit fordern diese von Dir! Und sie haben ein Recht dazu."

Und weiter lassen sich (denn wir Lehrer sind eben auch menschliche Menschen) auch die Gedanken nicht zurückhalten: „Wie viel werden wieder darunter sein, die Dir Deine Arbeit sauer machen, das Tagewerk erschweren und verleiden werden? — Wieder ein schweres Stück Arbeit, diese völlig Unmündigen an das vorgeschriebene Ziel zu führen! Wieder sind innerhalb der 46 Schulwochen Millionen und aber Millionen Worte*) zu sprechen! Wären nur die ersten vier Wochen bereits vorüber!"

---

*) Ob auch das Exempel belächelt werden könnte, soll das mich nicht beirren, es niederzuschreiben: Man spricht in der gewöhnlichen Lehrsprache stündlich ohngefähr (wohl zu merken, ohngefähr!) 11,200 Worte. Dies

Man sendet wol auch, wenn die Schaar Neulinge vor Einem sitzt, einen phrenologischen Blick auf die verschiedenen Köpfe und bildet sich ein flüchtiges Urtheil über die etwaigen Befähigungen derselben. Und es bleibt immerhin, auch bei einem nur flüchtig gewonnenen Resultate, nicht ohne Interesse, später sich zu überzeugen, in wie weit man falsch oder richtig schloß.

Doch es wird nun Zeit, das Werk zu beginnen und die ersten Worte an die Schaar der Kleinen zu richten, und dabei drängt fast unwillkürlich der Gedanke aus der tiefinnersten Seele: „Das walte Gott!"

Was nun vornehmen?

Etwa sogleich „unterrichten" wollen, würde nicht nur fast unmöglich, sondern auch verkehrt sein. Eigentlicher Unterricht kann nur dann erst beginnen, wenn man einigermaßen äußere Ordnung erzielt hat. Das Hauptaugenmerk des Elementarlehrers muß in der ersten Stunde (oder vielmehr in den ersten Stunden) darauf gerichtet sein, den Kleinen den Aufenthalt in der Schule — an diesem in der Regel mehr oder minder gefürchteten Orte — so angenehm, so freundlich als möglich, alle ihre Befürchtungen in Bezug auf Schule und Lehrer zu nichte, ihnen Courage und Lust zu machen, ihnen Vertrauen einzuflößen. Er darf ihnen eigentlich noch gar nicht merken lassen, daß sie hier sind, Etwas zu lernen.

Wie geschieht das?

Bei mir spielt in diesen ersten Stunden das Ausführenlassen körperlicher Bewegungen eine Hauptrolle. Z. B.:

Steht einmal alle auf! — Setzt Euch wieder! — Legt die Hände auf den Tisch! — Legt sie auf den Kopf! — Auf die Brust! (Natürlich mache ich alles mit.) — Legt die Hände in einander! — Faltet sie! — Macht sie wieder frei! — Klatscht mit beiden Händen! — Zupft Euch einmal an der Nase! —

---

beträgt wöchentlich, die Woche zu nur 20 Sprechstunden gerechnet, 224,000 Worte. Demnach kämen deren auf ein Schuljahr, zu 46 Wochen angeschlagen, 10,304,000. Gern will ich hiervon, in Anbetracht der Antworten der Kinder und der entstehenden Pausen, die Hälfte streichen, bleiben noch immer über ca. 5 Millionen Worte, die in jenem Zeitraume von 920 Stunden gesprochen sein wollen. Nennt mir einen zweiten Beruf, der eine gleiche, das innerste physische Leben so sehr in Anspruch nehmende Anstrengung nachweisen könnte. Ja, wären in den Apotheken Kehlköpfe und Lungen ebenso zu haben, wie frische Blutegel, würden die Todtengräber in der Lehrerwelt bedeutend an Kundschaft verlieren.

Nickt mit dem Kopfe! — Schüttelt mit dem Kopfe! — Seht einmal dorthin! — Jetzt dorthin! — Seht den Ofen an! — Die schwarze Tafel! — Das Katheder! — Meinen Hut! — Seht zum Fenster hinaus! — Lacht einmal alle! — Ei seht doch, was ihr schon alles könnt!

Wie macht es der Schneider, wenn er näht? — Wie macht es aber der Schuhmacher? — Wie macht es die Mutter, wenn sie strickt? — Der Tischler, wenn er sägt? — hobelt? — Wie macht es der Schmied, wenn er mit dem Hammer schlägt? — Der Soldat, wenn er fechtet? — Wenn er schießt? — Der Trompeter, wenn er bläst? — Der Tambour, wenn er trommelt?

Zeigt nach dem Ofen, nach dem Fenster, dem Hute, der Tafel, der Thür, der Decke, dem Trinkbecher, nach mir.

Zur Abwechslung lasse ich dann auch Bewegungen auf etwas präcisere Weise ausführen, indem ich bis drei zähle und auf „drei" dann erstere erfolgen muß. Ich sage z. B.: „Auf «drei» steht Ihr alle auf — auf «drei» setzt Ihr Euch nieder" u. s. w.

Seit längerer Zeit kam ich sogar auf den Gedanken, mit meinen kleinen Neulingen (Knaben) gleich am ersten Tage ein Vogelschießen zu veranstalten (vielleicht überläuft hierbei gewisse Leute eine pädagogische Gänsehaut!). Ich zeichnete nämlich einen doppelhalsigen Adler an die schwarze Tafel und befahl nun, darnach zu schießen. „Zielt einmal", hieß es nun z. B., „nach der Fahne." Die Kinder gebahrten sich sofort, als ob sie eine Flinte an den Backen legten, zielten, und als ich die Drei aussprach, schossen sie los, d. h. sie riefen wie aus einem Munde: „Puff!" Kaum war der Schuß gefallen, fiel auch die aufs Korn genommene Fahne, d. h. ich wischte sie weg. Welcher Jubel für die Kinder! So ließ ich nun alle einzelnen Theile des Vogels in dieser Weise abschießen, bis zuletzt auch der Königsschuß fiel.

Vielleicht lächelt auch Mancher ob dieses Vornehmens und nennt es eine nutzlose Spielerei. Dem sei, wie ihm wolle. Ich aber wiederhole dieses Manöver alle Jahre wieder, denn ich habe mich überzeugt, daß es den Kleinen außerordentliche Freude bereitete, und habe aus dem Munde verschiedener Eltern gehört, daß die betreffenden Kinder nach ihrer ersten Heimkehr gesagt haben: „Ei, heute war's aber hübsch in der Schule!" Hat aber jenes Spiel den Kindern Vergnügen gewährt, so ist sein Zweck erreicht, denn weiter hatte es keinen.

Eine andere Beschäftigung in den ersten Stunden ist die, daß ich

einſilbige Wörter nachſprechen laſſe, und zwar im Chore, es klinge wie es wolle. Z. B.: Fritz, Franz, Paul, Karl, — Maus, Froſch, Spitz, Hund, — Baum, Haus, Stein, Sand, — Brod, Salz, Milch, Bier, — puff! piff! paff! rutſch! halt! u. ſ. w.

Eine andere iſt die, daß ich mir von jedem Kinde ſeinen Namen ſagen laſſe. Ich frage wol auch, wo es wohne und was ſein Vater ſei, ob es Geſchwiſter habe u. dgl. Außerdem richte ich noch andere Fragen in bunter Folge an ſie, als z. B.: „Was ſetzt man auf den Kopf? Was bäckt der Bäcker? Wen fängt die Katze? Welche Thiere leben im Waſſer?“ u. ſ. w.

Zudem erzähle ich ihnen gleich in der erſten Stunde eine kleine, vor allen Dingen heitere (in der Regel eine Affengeſchichte) Geſchichte. Dabei aber nehme ich die Kreide in die Hand und zeichne — ſo gut es geht — zugleich den oder jenen Gegenſtand aus der Erzählung (Haus, Baum, Tiſch, Stuhl u. ſ. w.) an. Dies Erzählen und „Malen“ zugleich feſſelt die Aufmerkſamkeit der Kleinen ungemein und macht ihnen — das habe ich jedes Jahr aufs neue erfahren — Vergnügen, und weiter hat die Erzählung vor der Hand auch keinen Zweck.

Eine Hauptregel bei allen dieſen Beſchäftigungen iſt: Wenigſtens aller zehn Minuten wieder etwas Anderes. Immer wieder „ein ander Bild“.

Endlich kommt dann „die Hauptſache“ — die Zuckerdüte — an die Reihe, die allem Wohlgefallen an den erſten Schulſtunden die Krone aufſetzt. Dies aber bringt mich auf die Frage:

Eine **Zuckerdüte** oder ein **Bilderbuch?**

Können die Eltern beides ſchenken, dann gut. Wo nicht, dann ziehe ich die Zuckerdüte vor. Warum? Sie iſt noch ein altes gutes Erbſtück aus der Väter Zeiten, iſt in den Augen des deutſchen Volkes und im Kreiſe der Kinderwelt ſo eng mit dem erſten Schulgange verbunden, wie der Brautreigen mit dem Hochzeitstage. Man kann wol ſagen, die Zuckerdüte hat eine gewiſſe geſchichtliche Würde, ein gewiſſes Erbrecht erlangt.

Zudem iſt ja auch das ſechs- oder ſiebenjährige Kind noch ſo rein ſinnlicher Natur, daß ihm das in der Regel das Liebſte iſt, was es eſſen kann, und das das Allerliebſte, was beſonders gut ſchmeckt. Legt ihm am erſten Schultage eine anſtändige Zuckerdüte und ein Bilderbuch auf den Tiſch und laßt ihm die Wahl, und man wird ſehen, es greift nach der erſteren.

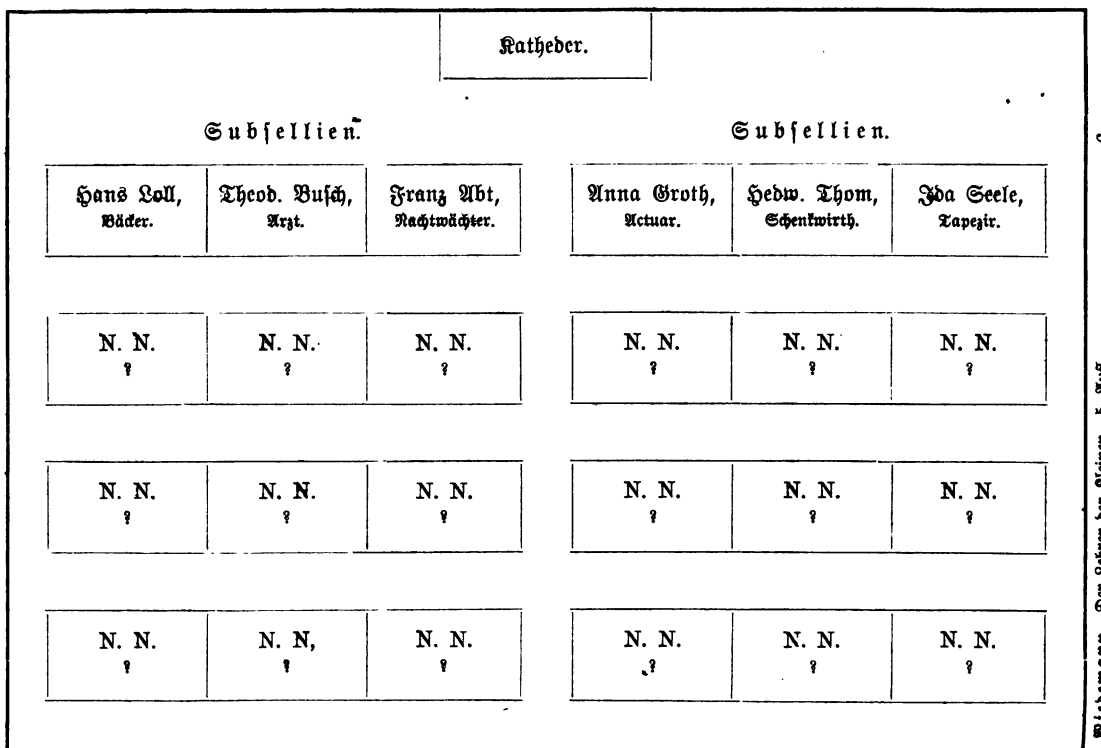
Liegt doch auch in der Zuckerdüte eine gewisse Poesie, die besonders dann so recht zur Geltung kommt, wenn man sieht, wie sie die kleinen Menschen jubelnd nach Hause schleppen, und entspricht sie doch auch so ganz dem Zwecke, dem Kinde den ersten Schultag im eigentlichen Sinne des Wortes zu versüßen. Endlich aber hat sie noch den Vorzug, daß sie selbst von den ärmsten Eltern beschafft werden kann. Eine Zuckerdüte bleibt sie, wenn sie auch nur zehn Pfennige kostete.

Es liegt deshalb durchaus kein stichhaltiger pädagogischer Grund vor, die Zuckerdüte abzuschaffen, und es sollte mir wenigstens sehr leid thun, wenn sie dennoch verdrängt würde!

So muß, nach meinem Dafürhalten, die erste Stunde in der Schule den Kleinen zu einer Stunde der **Freude** und möglichst zwangloser Beweglichkeit gestempelt werden. Der Elementarlehrer zeige sich ihnen zunächst als **Freund** und suche, ich möchte fast sagen, „um jeden Preis" das **Vertrauen** der Kleinen zu gewinnen.

Zum Schlusse dieses Kapitels erlaube ich mir noch, Dir, lieber Freund, mitzutheilen, auf welche Weise ich recht schnell dahin gelange, die Namen der Neueingetretenen, sowie Stand und Beruf ihrer Eltern mir einzuprägen. Stand oder Beruf der betreffenden Eltern recht bald inne zu haben, ist gerade für die allererste Zeit von nicht geringer Wichtigkeit. Zunächst läßt sich — natürlich nur im Allgemeinen — wenn man im Gedächtnisse hat: Das ist eines Dienstmannes, das eines Fleischers, das eines Assessors, das eines Rittergutsbesitzers Kind u. s. w., ein Schluß auf den Bildungsgang des Kindes machen; demzufolge läßt sich vermuthen, welches die hauptsächlichsten Begriffe (Anschauungen) sein dürften, die es als geistige Ausstattung mitbringt, und aus dieser Vermuthung wieder gewinnen wir bei unserem ersten Unterrichte für die einzelnen Kinder besondere Anknüpfungspunkte. Mit einer etwaigen „Wurstfrage" wird man sich z. B. zunächst an das Söhnlein des Fleischers, mit einer „Semmelfrage" an das des Bäckers, mit einer „Stuhlbeinfrage" an das des Tischlers, mit einer „Pferdefrage" an das des Lohnkutschers wenden u. s. w. Mit einem Worte: Die Bekanntschaft mit den beruflichen Verhältnissen unserer kleinen Schüler hilft namentlich für die erste Zeit des Unterrichtens bedeutend mit wirthschaften.

Um diesen Vortheil recht bald zu erreichen, lege ich mir, womöglich schon den ersten Schultag, einen „Sitzplan der Kleinen" an, der etwa so aussieht:


Katheder.
Subsellien.
Subsellien.
Hans Loll, Bäcker.
Theod. Busch, Arzt.
Franz Abt, Nachtwächter.
Anna Groth, Actuar.
Hedw. Thom, Schenkwirth.
Ida Seele, Tapezir.
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?
N. N. ?

Dieser Plan liegt nun vor mir auf dem Katheder. Ein Blick auf ersteren und ich weiß sogleich, wie der Kleine, welcher auf der dritten Bank rechts zuletzt sitzt, heißt und was sein Vater ist.

Dieser Orientationsplan bietet mir aber auch einen anderen, ganz erheblichen Vortheil. Neben dem Plane liegt mein wohlgespitzter Bleistift. Sobald ich nun an irgend einem der „kleinen Rekruten" irgend eine gute oder nicht gute Eigenthümlichkeit, als z. B. Munterkeit, Trägheit, — Geweckтheit, Stumpfsinn, — Beherztheit, Schüchternheit, — Aufmerksamkeit, Zerstreutheit — wahrnehme, mache ich mir in der betreffenden Rubrik des Knaben eine kurze Notiz, die in der Regel in irgend einem Zeichen (O + ? ! u. s. w.) besteht. Jedem dieser Zeichen habe ich natürlich eine besondere Bedeutung verliehen. Auch notire ich mir durch Buchstaben (a, b, c u. s. w.) die allgemeine geistige Befähigung, wie ich sie in der ersten Zeit an den einzelnen Kindern wahrnehme.

Auf diese Weise bin ich meist schon nach wenigen Tagen so ziemlich genau in Bezug auf die geistige Capacität jedes Einzelnen der kleinen Leute orientirt. Solltest Du nicht ausnahmsweise mit einem Riesengedächtnisse begabt sein, so gehe hin und mach's auch so.

Achter Abschnitt.

Aeußere Ordnungen und Einrichtungen in der Elementarklasse.

Das Eintreffen. — Die Garderobe der Kleinen. — Das Sitzen. — Der specielle Platz. — Die äußere Haltung. — Der Uebergang zu einer anderen Beschäftigung. — Controle in Bezug auf Reinlichkeit. — Verschiedene Aemter. — Freiheit während der Schulstunden. — Der Heimweg.

1) Das tägliche Erscheinen in der Schule.

Die Kleinen gehen in der Regel sehr gern in die Schule und können es zu Hause nicht selten kaum erwarten, den Weg dahin anzutreten. Sie langen deshalb oft schon eine halbe Stunde vor der gesetz-

lichen Zeit in ihrem Schullocale an. Dem Lehrer aber kann doch füglich nicht zugemuthet werden, daß er noch früher, als etwa eine Viertelstunde vor dem Schlage eintreffen soll. Eine Gesellschaft dieser Kleinen indes allein, ohne beaufsichtigenden Hirten zu lassen, ist bedenklich. Deshalb muß man dahin zu wirken suchen, daß sich die kleinen Leute nicht allzu zeitig, nicht vor Dreiviertel einfinden.

Sobald sie aber anwesend sind und ihre Plätze eingenommen haben, müssen sie auch beschäftigt werden, denn sonst ist es fast unmöglich, die erwünschte (ich meine damit keineswegs eine total kirchliche) Ruhe zu erhalten. Jung Blut hat Muth. Womit aber soll man die Kleinen beschäftigen? — Ich finde nichts Besseres, als sie „malen" zu lassen. Das thun sie sehr gern und werden es nie überdrüssig, und dabei sind sie am meisten auf sich und ihre Tafel angewiesen, haben also wenig Veranlassung, mit ihrer Umgebung zu verkehren, höchstens, daß sie einander einmal das eben vollendete „Gemälde", das Riesendampfschiff, den strammen Husaren zu Pferde u. s. w. zeigen. Zur Abwechslung zeichne ich ihnen auch wol ein „Original-Bild" an die Tafel, das sie dann eifrig copiren.

Schlimm ist es, wenn die Kleinen — wie dies allerdings bei uns der Fall ist — auch im Winter, in den kurzen und kürzesten und noch dazu rauhesten Tagen, früh acht Uhr in der Schule sein müssen. Es ließen sich eine Menge Uebelstände aufzählen, die diese Einrichtung mit sich bringt, doch ist hier nicht der Ort dazu. In den kurzen Tagen, in denen ja oft früh 8 Uhr noch ein unheimliches Duster die Zimmer erfüllt, sollte für die Kleinen der Beginn des Unterrichts erst auf neun Uhr festgesetzt sein. Freilich läßt sich diese Einrichtung — das leuchtet mir ein — mit dem ganzen Organismus vieler umfangreichen Schulanstalten (wie z. B. die Dresdner sind) kaum vereinigen.*)

2) Die Garderobe der Kleinen.

Wenn in irgend einer Klasse, muß ganz besonders in dem Locale für die Elementarschüler in praktischer Weise dafür gesorgt sein, daß die Kleinen ihre Kopfbedeckungen, resp. Ueberkleider, Shawls u. s. w.

*) Neuzeitlich ist für die Dresdner öffentlichen Schulen eine Verordnung erschienen, daß der Unterricht in denselben während des Sommerhalbjahres sogar schon früh 7 Uhr beginnen soll. Die Directoren hofften indeß, durch eine Eingabe zu erzielen, daß dieser frühe Anfang auf die längsten Tage (Juni bis mit August) beschränkt werde. Allein sie, die Fachmänner, die Sachverständigen, sind vom Rathe abfällig beschieden worden.

gehörig aufbewahren und aufhängen können. Mütterliche Liebe und (oft übertriebene) Fürsorge hat zur rauhen Jahreszeit die kleinen Herzblättchen nicht selten bis auf die Nasenspitze eingehüllt und eingemummt. Wo sollen nun die Kleinen mit dieser „Emballage" hin, wenn nicht Haken und dergleichen, und zwar in ausreichender Menge, vorhanden sind? Abgesehen davon, daß große Unordnung und störende Unbequemlichkeit entsteht, wenn sie diese „Sachen" bei und neben sich aufbewahren sollen, werden letztere auch nicht selten maltraitirt und ruinirt, Hüte und Mützen zerdrückt, mit Füßen getreten, in den Staub der Dielen getaucht u. dgl. Dies aber wird seltener vorkommen, wenn die Kleidungsstücke wohlgeordnet an der Wand hängen können.

Ist der Unterricht geschlossen und soll nun nach Hause gegangen werden, so lasse ich erst alle Bücher u. s. w. zusammenpacken, resp. die Tornister schnallen, darauf aber die Kleinen bankweise (in der Regel zwei Bänke, zehn Mann auf einmal) vorgehen und ihre Kleidungsstücke holen. Mit diesen begeben sie sich auf ihren Platz und legen sie an. Darauf werden die Schulsachen in die Hand genommen und die Ränzchen aufgeschnallt. Das Fortgehen geschieht natürlich wieder bankweise.

3) Das Sitzen in der Klasse.

Wenn unsere Kleinen zu Ostern in die Schule eintreten, sind sie uns natürlich noch lauter unbekannte Größen. Wären wir auch noch so tüchtige Phrenologen und untersuchten jedes einzelne Köpfchen aufs Gründlichste, würden wir doch nicht herausfinden, ob Hänschen würdiger als Fritzchen, Lischen tüchtiger als Annchen ist. Das muß erst die längere Beobachtung lehren. Deshalb lassen wir die kleinen Rekruten sich setzen, wie sie zufällig nach einander ankommen. Sie setzen sich dahin, wo — Platz ist. Und so, wie sie am ersten Tage zufällig zu sitzen gekommen sind, bleiben sie sitzen, bis aus pädagogischen Gründen eine andere Sitzordnung nothwendig wird.

Es ist nun jedenfalls nichts Erhebliches dagegen einzuwenden, wenn ein Elementarlehrer später — natürlich nur erst nach ziemlicher Bekanntschaft mit den Tugenden oder Untugenden (denn auf Befähigung darf es dabei nicht ankommen) seiner Schüler — eine gewisse Rangordnung, ein Oben und Unten einführt. Ich aber, für meinen Theil, huldige diesem Principe, mit der Ausnahme, daß ich Bankoberste ernenne, nicht. Ich ordne meine Kleinen nicht nach ihrer Seelen-, sondern nach ihrer Körpergröße, d. h. die Kleinsten setze ich auf die vorderste, mir zunächst stehende, die Größten (Längsten) auf die letzte Bank, sodaß auf

dieſe Weiſe ein terraſſenartiger Aufbau erfolgt und die Hinteren über die Vorderen hinwegſehen können.

Durch dieſe Ordnung aber laſſe ich mich durchaus nicht behindern, wenn nöthig, Einen, der ſeiner Größe wegen weit hinten ſitzt, aber in ſtrengere Sicht geſtellt zu werden verdient, auf die vorderſte Bank zu nehmen. Für ihn wird das Aufrücken zur Erniedrigung.

Dieſe Einrichtung läßt mir auch größeren Spielraum, die oder jene ſchädliche oder ſtörende Nachbarſchaft der Kleinen unter einander aufzuheben, ohne daß mit dieſem „Verſetzen" der Begriff des Hinauf- oder Herunterkommens verbunden und ſomit gefühlt werden kann.

Ich habe zudem gefunden, daß das Syſtem des Aufrückens und Herabſetzens unter den Kleinen zu unverſtändigen und darum unnöthigen Häkeleien führt.

Zudem gewährt mir meine Einrichtung auch noch den Vortheil, daß ich, wenn es gilt, die Kinder vor der Leſemaſchine oder ſonſt zu einem Zwecke aufzuſtellen, nur die letzteren Bänke zuerſt und die vorderſten zuletzt vorkommen zu laſſen brauche, um gleich wieder eine terraſſenförmige Staffel (die für alle Zwecke erſprießlich iſt) zu erzielen.

4) Der ſpecielle Platz des Schülers.

Wenn ein Bauer vierzehn Kühe hat, ſo iſt gewiß in ſeinem Kuhſtalle für dieſe Zahl ausreichend Platz vorhanden. Er hätte vielleicht noch Wieſewachs genug für eine fünfzehnte, aber „nein", ſpricht er, „das Vieh ſteht mir ſonſt zu dicke beiſammen".

Es exiſtirt die Einrichtung, daß größere Städte eine (oft eine ziemliche) Anzahl Pferde halten, die eigens für die Bedürfniſſe der ſtädtiſchen Angelegenheiten da ſind. Wird es aber nöthig, einige Pferde mehr anzuſchaffen, werden keineswegs die bisherigen Pferdeſtände etwa verengt, ſodaß es hieße: „Die anderen Pferde müſſen zurücken", ſondern ſo viel neue Pferde, ſo viel neue, ſchöne, bequeme Stände beſorgt und arrangirt man.

So viel Sorgfalt, Fürſorge und Vorſicht ſcheint man aber nicht immer und nicht allenthalben auf die Schulkinder, ſie, das höchſte Gut der Familien, der edelſte Schatz der Gemeinden, die künftigen Bürger des Staates, zu verwenden. Man blicke nur hinein in manche Schulklaſſe, wie da die armen Kinder wie die Heringe auf einander ſitzen, eingepfercht wie die unglücklichen Neger im Sklavenſchiffe! Man erſchrickt bei ſolchem Anblicke und — das Herz thut Einem weh! Denkt man ſich hierzu noch die Gluth des Sommers, ſo begreift man kaum,

wie man in einer Zeit, da es Vereine giebt, die sich beinahe um das Wohl der Stubenfliegen kümmern, für jene schreienden Uebelstände keine Augen und kein Herz haben kann! Oder giebt es etwa keine Schulstuben mehr, da 60, 70, 80, 90, ja 100 Kinder beisammen sitzen? Sitzen? Nein, viele können dann eben gar nicht sitzen. Sie müssen — — **stehen.**

Lieber Gott! Wann wirst Du die Zeit schicken, da des Staates und der Gemeinde **erste** Sorge die **Schule** sein wird? Will's nicht fast scheinen, als ob man hie und da noch — wenn es gilt, für die Schule oder deren Lehrer irgend ein Opfer zu bringen — die Schule als ein **nothwendiges Uebel** betrachtete? Man höre nur manche der Herren Schulvorstände und Schulausschußmitglieder am Biertische!

In unseren Dresdner Bürgerschulen können wir über derartige Raumbeengungen nicht gerade klagen. Es wird **in der Regel** die Normalzahl der Schüler innegehalten. Deshalb war es mir denn auch möglich, in Bezug auf den speciellen Platz eines jeden meiner kleinen Schüler eine wirklich recht vortheilhafte Einrichtung zu treffen.

Ich habe nämlich mittelst (eingeschnittener, richtiger: eingeritzter) Linien, welche die Tafel durchschneiden, jedem Platze seine bestimmte Grenze gezogen, sodaß jeder Schüler sein bestimmtes Revier hat, auf dem er sich „mit Fug und Recht" bewegen kann. Es können z. B. auf meinen Bänken bequem fünf Kleine sitzen, und so habe ich denn durch vier solche Linien diese fünf Plätze auf der Tafel genau abgetheilt.

Durch diese Maßregel ist zunächst eine recht angenehm wirkende Symmetrie in Bezug auf das Sitzen der Kleinen erzielt; sodann sind alle Reibereien um die Plätze, wie sie nicht selten vorkommen, unmöglich gemacht; ferner läßt sich mit einem einzigen Blicke übersehen, wo Einer und wer fehlt; beim Schreiben kann kein Kind das andere stoßen, da sie eben räumlich ganz gleichmäßig vertheilt sind. Ich empfehle deshalb diese Vorkehrung, wo es die Verhältnisse gestatten, aufs angelegentlichste.

5) Die äußere Haltung der Kleinen während des Unterrichtes.

Der Vollständigkeit halber muß ich hierbei auch das mit erwähnen, was Dir, lieber Freund, natürlich schon längst bekannt ist.

Beim Gebet (gewissermaßen gehört ja auch das mit zum Unterrichte, denn wir müssen unsere Kleinen so recht eigens beten lehren) stehen die Kinderchen auf, falten ihre Hände, legen sie auf die Brust, neigen den Kopf ein wenig nach vorn und sehen dabei auf ihre Hände

nieder. Diese Haltung, die ihnen natürlich erst gelehrt werden muß, finde ich als die geeignetste.

Während des Unterrichts, wobei nur Kopf, Herz und Mund zu thun haben, müssen sie vor allen Dingen gerade sitzen. Die gefalteten Hände — blos die Hände, nicht der Vorderarm mit — liegen vor ihnen auf der Tafel. Bei jeder Antwort, die sie geben, überhaupt, sobald sie sprechen wollen, müssen sie die rechte Hand erheben und zwar ohne (wozu sie im Eifer leicht geneigt sind) weitere Bewegung, dürfen nicht dabei vagiren, winken, oder sonst durch Handmanöver drängen wollen. Wer gerufen wird, steht auf und redet.

Diese Gesetze werden freilich von den munteren Kleinen, zumal wenn sie einigermaßen ins Feuer kommen, leicht überschritten, die Ordnung geht, so zu sagen, aus dem Leime. Sobald man dies bemerkt, muß man innehalten und dieselbe erst wieder ins Geleis bringen. Nur ja, während des Unterrichts — und ganz besonders in religiösen Stunden — die äußere Ordnung nicht aus dem Auge verlieren. Ich möchte sagen, sie ist der halbe Unterricht.

6) Der Uebergang zu einer anderen Beschäftigung.

Wenn zum Lesen, Schreiben, Tafelrechnen u. s. w. übergegangen werden soll, sind natürlich von Seiten der Kleinen gewisse Vorbereitungen (Bücher oder Tafeln zur Hand nehmen u. s. w.) zu treffen. Dazu lasse ich ihnen die nöthige Zeit, aber auch nur die nöthige. Wollte man dieselbe nicht begrenzen, würden Einige sehr spät erst fertig werden. Es ist deshalb die Maßregel sehr zu empfehlen, dieser „Uebergangsperiode" durch Zählen von 1—3 ein bestimmtes Ziel zu setzen. Wenn es also heißt: „Die Tafeln heraus!" so zähle ich, natürlich in geeigneten Zwischenräumen: „Eins — zwei — und — drei!" Auf drei müssen alle fix und fertig sein. In der Regel sind es auch alle. Es ist ihnen gleichsam Ehrensache, ihre Vorbereitungen mit der letzten Sekunde beendet zu haben.

Man kann dieser Maßregel dadurch noch Nachdruck verleihen, daß man dann und wann dazusetzt: „Ich bin begierig, wer heute zuletzt fertig sein wird!" Oder: „Wer wird heute zuerst fertig sein!" — Trifft es sich einmal, daß Einer post festum kommt, muß man nicht unterlassen, dieses „Zu spät" als eine ganz erhebliche Nachlässigkeit hinstellen, ohne etwa darüber Strafe zu verhängen. Wir müssen überhaupt in der Elementarklasse oft aus Kleinigkeiten „Großes", von ihnen ein gewisses Aufhebens machen, wäh-

rend wir bei scheinbar großen Vergehen, aus Rücksicht auf die Unerfahrenheit unserer Kleinen, oft ein Auge zuzudrücken haben.

Wenn nun, während ich von eins bis drei zähle, zuweilen ein ganz gehöriger Rumor, ein oft verzweifeltes Gepolter oder Geklapper entsteht, so lasse ich das ruhig geschehen, wenn nur alle mit dem letzten Momente in voller Bereitschaft sitzen. Mit dem „Drei“ muß plötzlich die tiefste Ruhe eintreten.

Dieses Zählen wende ich auch an, wenn es weiter keine Vorbereitungen giebt, als sich gehörig wieder zu sammeln, gerade zu sitzen und die Hände in Ordnung zu bringen. Die Kinder folgen dieser Maßregel gern. Sie scheinen solche „militärische“ Bestimmtheit zu lieben. Wie aber schon erwähnt, man muß die Sache wichtig machen. — Oft konnte ich mich eines stillen Lächelns nicht enthalten, wenn ich beobachtete, mit welchem sich beinahe überstürzenden Eifer Einzelne ihre „sieben Sachen“ hervor und in Ordnung zu bringen suchten.

7) Die Controle in Bezug auf Reinlichkeit.

Vor allen Dingen müssen wir darauf sehen, daß Gesicht und Hände unserer kleinen Schüler rein und die Haare in Ordnung sind. Die Mutter oder das Dienstmädchen daheim thaten vielleicht in dieser Hinsicht ihre Pflicht, aber die Kleinen haben auf dem Schulwege die desfallsigen Bemühungen wieder annullirt. Das dürfen wir nicht passiren lassen.

Oder gäbe es vielleicht nicht auch Kinder, die zu Hause mit Seife und Kamm wenig oder gar nicht in Berührung gebracht werden? — Das werden die Lehrer an den Armenschulen am besten wissen. — In solchen Fällen hätte dann der Lehrer die allerdings traurige Pflicht, durch das Kind möglicher Weise auf das Haus zu wirken.

Im Ganzen hält es nicht schwer, diese körperliche Reinlichkeit an den Kleinen zu erzielen. Man darf nur dann und wann Gesicht, Hand, Nägel und Haare Revue passiren lassen und die „Nichtprobemäßigen“ an das Waschbecken, an die Plumpe u. s. w. schicken, das hilft sehr bald.

Daß das allgemein übliche Schulgesetz, auf dem Frühstücke keine Butter und kein Fett zu haben, besonders in der Elementarklasse streng eingeschärft werde, ist nothwendig. Obst verwehre ich den Kleinen indes nicht, nur dürfen die Gröbse und Schalen nicht auf die Dielen geworfen werden. Ein Obstverbot erscheint mir, Kindern gegenüber, fast grausam.

Man sieht es den Kindern nur zu deutlich an, wie köstlich ihnen in der Freiviertelstunde, nach zweistündiger Schularbeit, ein Apfel oder eine Birne schmeckt.

Womöglich halte auch darauf, lieber Freund, daß jedes Deiner Kleinen ein Taschentuch bei sich führe. Das Warum brauche ich ja doch nicht weiter anzugeben. Ich halte in dieser Beziehung nicht selten einmal Musterung, indem mir jedes Kind sein Taschentuch hochzeigen muß. Ja, ich sehe zuweilen sogar nach den Stiefeln und Schuhen, ob das Nöthige daran gethan worden ist.

Durch dergleichen Controle lernen die Kleinen nach und nach an ihr Aeußeres denken und sich nach und nach an die Reinlichkeit und Sauberkeit gewöhnen, und wir können darauf rechnen, daß uns die Eltern im Herzen dafür dankbar sind.

Zu dem allen habe ich noch die Einrichtung getroffen, daß jedes Kind jedesmal Sonnabends die Rahmen seiner Schiefertafel scheuern (oder scheuern lassen) muß. Den Montag früh wird darüber strenge Musterung gehalten. Diese Maßregel ist überall, auch in dem ärmsten Dorfe, durchzuführen, und ich kann Dir versichern, lieber Freund, daß es wirklich einen recht angenehmen Eindruck macht, wenn alle Kinder eine blanke Tafel vor sich haben. Es liegt gewissermaßen etwas Appetitliches in diesem Anblicke. Die und jene Mutter soll freilich dabei — wie man mir lächelnd erzählt hat — zuweilen arg gepeinigt werden, wenn sie etwa nicht sofort Zeit haben will, die Tafel in die Wäsche zu nehmen; manche auch deshalb, weil Hermännel oder Käthchen meint, die Tafel sei nicht weiß genug geworden. Zu meiner Freude habe ich in Erfahrung gebracht, daß diese Einrichtung des sonnabendlichen Tafelscheuerns schon viel Nachahmung gefunden hat.

8) Verschiedene Aemter in der Elementarklasse.

Die höchste Stellung nimmt natürlich der Klassenoberste ein. Bei der Wahl desselben kommt es mir weniger darauf an, ob der Betreffende gerade der Leistungsfähigste, als vielmehr darauf, daß er der Gewissenhafteste (was man in der Elementarklasse so nennen kann), der Anstelligste und der Gewandteste ist. Man muß ihm Etwas über-, Etwas auftragen können. Es kommt vor, daß man die Klasse auf Augenblicke verlassen muß, da muß er dann — wohl zu merken, nach Kräften — Ordnung zu erhalten verstehen. Ich habe in dieser Beziehung schon recht energische Klassenoberste gehabt.

Der zweite Rang gebührt den Bankobersten. Auch bei ihrer

Wahl leiten mich weniger ihr Fleiß und Fortschritt, als vielmehr die Wahrnehmung einer gewissen Selbständigkeit an ihnen. Es zeichnen sich in diesem Punkte die Kleinen schon vor einander aus. Auch diese kleinen „Unteroffiziere" haben schon verschiedene Obliegenheiten zu erfüllen: Sie sollen die Ersten sein, die sich in der Schule einfinden. So lange der Unterricht noch nicht begonnen hat, oder der Lehrer noch nicht da ist, sollen sie darauf halten, daß Keiner auf ihrer Bank seinen Platz verläßt. Sie haben jeden Tag zu controliren, ob alle ihre Untergebenen die Schiefer gespitzt haben. (Hierbei kann ich nicht unerwähnt lassen, mit welcher naiven Gewissenhaftigkeit sie in der Regel diese Controle handhaben. Was thun sie nämlich, um sich zu überzeugen, ob der Schiefer auch die gehörige scharfe Spitze habe? Sie stechen sich selbst mit der Spitze in den Backen. Dabei aber lauschen sie dann förmlich, ob die Spitze auch wirklich sticht. Sehr drollig mit anzusehen! Hab oft im Stillen darüber gelacht.) Sie müssen ihre Bank hinaus geleiten und dabei draußen (am gewissen Orte) die Aufsicht führen. Sie müssen Montags früh nachsehen, ob in ihrer Section alle Tafeln gescheuert sind u. s. w.

Da diese Herren Bankobersten in der Regel ziemlich streng sind, muß man freilich zu verhüten suchen, daß sie, wie die Kinder sprechen, zu „Schulklatschen" werden. Ihre gegründeten Anzeigen muß man zwar beachten, darf ihnen aber nur dann erst etwaige Bestrafung der Schuldigen folgen lassen, bis man sich selbst von dem betreffenden Vergehen überzeugt hat.

Außer diesen Ehrenposten habe ich nun noch drei Inspectorstellen creirt.

a. Zwei Wasserinspectoren. Dazu wähle ich die zwei stärksten Knaben. Sie haben die Verpflichtung, mir jeden Morgen und Mittag, oder wenn ich sonst Durst bekomme, einen Becher (nicht Glas, weil sie das leicht zerbrechen könnten) frisches Wasser zu besorgen. Sie holen dasselbe an der Plumpe, welche im Schulhofe steht.

b. Der Papierinspector. Dieser hat jeden Morgen und Mittag vor Beginn des Unterrichts die Schulstube zu revidiren, ob irgendwo Papier u. dgl. liegt. Und wäre es auch nur das kleinste Schnippschen, er muß es in den Papierkasten befördern.

c. Der Thürinspector. Ueber dessen Function ist in dem Kapitel: „Das Grüßen in der Elementarklasse", das Nöthige gesagt.

Ich bemerke nur noch, daß namentlich auch die drei letzteren Chargen von recht ersprießlicher Wirkung sind. Sie gewöhnen und führen zur

Ordnung, und diejenigen, welche mit ihnen betraut sind, fühlen sich hoch geehrt und werden — wie ich vielfach beobachtet habe — von ihren Kameraden darum beneidet.

9) Die Freiheit während der Schulstunden.

Haben auch die Kleinen in der Regel nur zwei Stunden hinter einander Unterricht, würde ich es nicht nur ganz unpädagogisch, sondern sogar grausam finden, wollte man sie diese zwei Stunden unausgesetzt und ununterbrochen „im Feuer" erhalten. Ist es schon in den oberen Klassen nöthig, nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause von einigen Minuten eintreten zu lassen, so ist dies bei den Kleinen unerläßlich. Sobald hier mit einem Lehrgegenstande gewechselt wird, muß man den Kleinen wenigstens fünf Minuten zur Erholung vergönnen. Während dieser Pause erlaube ich ihnen, zu sprechen (nur nicht geradezu zu lärmen), aufzustehen, ja sogar, sich zu dehnen (wenn ich hierbei auch nicht alle Pädagogen auf der Seite habe, glaube ich doch die Zustimmung aller Aerzte zu finden). Ich lasse sie auch einige turnerische Bewegungen, soweit diese auf dem Platze möglich sind, ausführen. Ist diese Pause vorüber, dann geht es wieder ans Werk und zwar straff ans Werk.

Früh 9 Uhr, also nach der ersten Stunde, lasse ich alle Kinder — natürlich bankweise — einmal hinaus gehen. Sie müssen alle gehen, mögen sie nun leibliche Bedürfnisse haben oder nicht. Ebenso nachmittags 3 Uhr.

Im Sommer führe ich die kleine Schaar um 3 Uhr pleno choro auf den Hof. Hier stelle ich sie in Reihe und Glied auf, und nun wird in blechernen Bechern Wasser herum gereicht. Ist dies geschehen, wird ein wenig „exercirt", wie es die Kleinen zu nennen pflegen. Es werden verschiedene Stellungen vorgenommen, Bewegungen mit Kopf, Händen, Füßen u. dgl. gemacht, zudem wird marschirt, das Mützenabnehmen geübt, kleine Anstandsregeln werden gelehrt u. s. w. Ein Viertelstündchen ist dabei schnell verronnen; aber ich glaube, es ist unter diesen Umständen nicht verloren gegangen.

Haben die Kleinen drei Stunden nach einander Unterricht, so tritt nach zwei Stunden die allen Klassen vergönnte sogenannte Freiviertelstunde ein, die ich den Kleinen, sie mögen dieselbe nun im Zimmer oder im Freien zubringen, zu freier Disposition (versteht sich, innerhalb bestimmter Grenzen) stelle. Natürlich darf in der Freiviertelstunde auch gefrühstückt werden.

Bezüglich dieser „freien Zeiten" während der Schulstunden, mögen jene nun auf blos fünf Minuten, oder auf eine Viertelstunde ausgedehnt sein, bin ich der Ansicht, daß man eben den Kleinen auch wirklich eine gewisse Freiheit gewähren muß. Diesem Principe scheinen indes nicht wenig Pädagogen nicht zu huldigen. Ich habe Elementarklassen kennen gelernt, in denen die Kleinen — auch wenn frei, die Schule noch nicht angegangen u. dgl. war — saßen, wie die Mäuschen. Es rührte sich beinahe keins. Eine wahre Todtenstille herrschte in der Klasse. Das gefiel mir wenigstens durchaus nicht. Ich finde ein solches Non plus ultra der Disciplin unter den kleinen 6—7jährigen und darum von Natur munteren und beweglichen Kindern unnatürlich. Bei Wahrnehmung einer solchen über einer Schaar solcher Kleinen lagernden „Wüstenstille" steigt unwillkürlich die Befürchtung in mir auf, es möchte dies keine Frucht der Milde, sondern ein Product des unnöthigen Gegentheils sein. Habe ich die Kinderchen einmal allein lassen müssen, wünsche ich allerdings nicht, daß es während meiner Abwesenheit drunter und drüber gehen soll, zürne aber auch nicht, wenn ich bei meiner Wiederkehr keine Kirchenstille, sondern etwas Rumor und Conversation finde. Ich sage mir dabei im Stillen: „Das kann ja gar nicht anders sein."

10) Der Heimweg der Kleinen.

Die Kleinen lieben in der Regel den sogenannten Bummelgang, bleiben oft stehen unterwegs, denn es interessirt sie alles, was auf dem öffentlichen Wege etwa vorkommt (namentlich giebt es da ja in größeren Städten immer viel Abwechslung), und so langen sie oft spät zu Hause an. Gegen dieses Bummeln muß man ankämpfen. Wenn möglich muß man dann und wann recognosciren.

Elementarlehrer der Städte, besonders größerer Städte, dürfen auch nicht unterlassen, die Kleinen immer und immer wieder daran zu erinnern, vorsichtig in Bezug auf Wagen, Pferde, Hunde u. dgl. zu sein, sich nicht an den öffentlichen Anpflanzungen zu vergreifen, die öffentlichen Rasenplätze nicht zu betreten und was sonst noch in dieser Beziehung zu erwähnen ist.

Um alle Ungehörigkeiten, die der Schulweg in der Regel auch schon bei den Kleinen mit sich bringt, zu vermeiden und gleichsam abzuschneiden, bediene ich mich folgender Maßregel: Ich ordne meine Kleinen nach den Straßen und Gassen, auf denen sie wohnen. Sobald nun alle zum Heimgange bereit, die Tornister aufgeschnallt sind, lasse

ich sie zu Zweien und zwar je nach den verschiedenen Gassen u. s. w. antreten. So geordnet marschiren sie ab. Draußen (und dies bedingt die Lage meines Schulhauses) theilt sich der lange Zug in drei Abtheilungen. Die eine geht links, die andere rechts, die dritte gerade aus. So marschiren sie bald in drei Colonnen dahin. Führt nun auf diesem Marsche eine Gasse, auf der einige der Kleinen wohnen, links oder rechts ab, so biegen diese eben ab, aber immer noch zu Zweien und wären es auch nur vier Schüler. So reducirt sich nach und nach die Colonne, bis die Letzten ihre Gasse und ihre Wohnung erreicht haben.

Ich habe diese Einrichtung als recht zweckmäßig gefunden. Die Kleinen unterwerfen sich ihr auch gern, namentlich deshalb, weil sie sich auf diesem Marsche als Soldaten fühlen. Lassen sie es sich doch sogar angelegen sein, Schritt zu halten.

Diese Maßregel führe ich aber nicht gleich, sondern erst nach etwa zwei Monaten ein, wenn die Kleinen bereits ein wenig ins Schulleben eingelebt sind.

Bei schlechtem Wetter entbinde ich sie des geordneten Ganges und lasse sie frei passiren, damit sie nicht gehindert sind, sich (durch Regenschirme u. s. w.) möglichst gegen die Unbill des Wetters zu schützen, namentlich die Pfützen (es giebt deren auch in Residenzen, und oft recht anständige — —) und den Schmutz zu umgehen.

Neunter Abschnitt.

Das Grüßen in der Elementarklasse.

Begrüßung des Lehrers. — Begrüßung anderer eintretender erwachsener Personen. — Verabschieden vom Lehrer. — Verabschieden von Fremden. — Das Grüßen außerhalb der Schule.

Kinder müssen zum Grüßen angehalten werden, müssen grüßen lernen. Der Gruß, ein herziger Gruß, ist ein Faden von oder zu dem großen Liebesbande, das die Menschen alle umschlingen soll. Der

Gruß ist eine eigenthümliche Mahnung, die uns fast auf jedem Tritt und Schritt an unsere Beziehungen zu Anderen, seien diese nun abhängiger, oder collegialischer, oder freundschaftlicher, oder blutsverwandschaftlicher Natur, erinnert.

Da das Grüßen zu einem anständigen, gesitteten Verhalten gehört und wir letzteres in der Schule gar recht geflissentlich zu pflegen haben, müssen wir auch ersterem unsere besondere Aufmerksamkeit widmen und ihm schon in der Elementarklasse Form und Norm zu verleihen suchen.

Ich theile meine Bemerkungen hierüber in zwei Abschnitte: I. Das Grüßen in und II. außerhalb der Schule.

I. **Das Grüßen in der Schule.**

Wen hat das Kind hier zu begrüßen?

1) Den Lehrer und zwar

a. beim Eintritte in die Schule; b. beim Fortgehen aus der Schule.

2) Den erwachsenen Fremden und zwar

a. bei dessen Eintritte in und b. Austritte aus der Klasse.

1) a. Das Begrüßen des Lehrers beim Eintritte in die Schule.

Alles Grüßen kann auf dreierlei Weise geschehen: entweder durch Worte, oder durch bloße äußere Zeichen, oder durch Beides zugleich.

Welche Weise ist nun die geeignetste für die Elementarklasse?

Ich habe in Elementarklassen schon sehr verschiedene Grüße gehört, vom einfachen „guten Morgen“ und „guten Tag“ an, bis hinauf zu dem erhabenen „bon jour!“ Ich habe auch gesehen, wie die Kleinen dem Lehrer bei ihrem Eintritte blos stumm die Hand reichten, oder ihm eine stumme (in der Regel herzlich ungeschickte) Verbeugung machten. Ich habe zudem gefunden, daß die Kleinen bei ihrem Kommen gehalten waren, mit Hand und Mund zu grüßen.

Im Ganzen ist das Wie allerdings nicht eine Sache von allzu erheblicher Wichtigkeit, immerhin aber muß man darnach streben, das Praktischste und Zweckmäßigste heraus zu wählen, und es verginge vielleicht geraume Zeit, ehe Du, junger Freund, daran dächtest, auch dieser Einrichtung Deine Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie zu regeln.

Daß die Kleinen beim Kommen dem Lehrer die Hand geben, halte ich nicht für zweckmäßig. Warum? — Die Kleinen treffen natürlich meist einzeln in der Schule ein. Wollen oder sollen sie nun dem Lehrer — sitze dieser auf dem Katheder oder stehe er sonst wo — alle die Hand geben, so entsteht daraus ein Gelaufe und ein „Gequirle“,

das keineswegs geeignet ist, Ruhe und Ordnung aufrecht zu erhalten. Zu dem kommt noch, daß der Lehrer auch vor Beginn des Unterrichts jedenfalls nicht müßig dortsitzt. Er hat noch irgendwelche Beschäftigung, die aber unterbleiben müßte, wenn er alle Augenblicke „eine Hand" entgegen zu nehmen hätte.

Die Kleinen aber zu veranlassen, bei ihrem Eintritte in die Stube etwa eine bloße stumme Verbeugung zu machen, finde ich noch weniger geeignet. Ich habe es anderwärts gesehen, was dabei für Winkel, überhaupt für Caricaturen herauskommen. (Soll es doch angehenden Hofleuten ganz gehörige Zeit und Mühe kosten, diese unerläßlichen „anständigen" Bücklinge zu erlernen.)

Mit meinen Kleinen halte ich es so: Sie sagen bei ihrem Eintritte ins Zimmer früh „guten Morgen" (nicht „schön guten Morgen", dies scheint mir veraltet zu sein. Sie sollen auch meinen Namen nicht dazu setzen, weil sich das an einem einzigen Morgen natürlich einige vierzig Mal wiederholen und dann unangenehm klingen müßte) und nachmittags „guten Tag". In diesem kurzen, einfachen Gruße ist ein gut Stück deutscher Typus ausgeprägt und darum ist er mir gewissermaßen heilig.

Daß ich, falls ich mich gerade in der Nähe eines eintretenden Kindes befinde, und es mir seine kleine Hand entgegenstreckt, dieselbe nicht etwa von mir weise, versteht sich wol von selbst. Hierbei keine Ausnahme machen zu wollen, hieße kalt und hart sein. Wie soll ich mich doch ausdrücken! So: „Ich habe das Handreichen beim Kommen blos zur Nichtpflicht gemacht."

2) a. Das Begrüßen der ins Lehrzimmer tretenden erwachsenen Fremden.

Ich fand in dieser Beziehung in einigen Elementarklassen die Anordnung, daß alle Kinder aufstanden und nun einen Gruß im Chore sprachen, wie z. B.: „Gott grüße Sie!" Klappte dieser Chorgruß nicht a tempo, wirkte er mehr störend, kam er aber wie aus einem Munde, — ich weiß nicht, ist es vielleicht blos mir so ergangen — fühlte ich die Dressur zu sehr heraus, und das befriedigte mich eben auch wieder nicht.

Mir erscheint das das Einfachste und Geeignetste, daß sich die Kleinen, sobald eine erwachsene Person eintritt, stumm erheben und so lange stehen bleiben, bis ihnen das Niedersetzen erlaubt wird. So habe ich es denn auch in meiner Klasse eingeführt, aber — noch Etwas

dazu. Dieses Etwas kann ich Dir freilich nur unter vier Augen mittheilen, junger Freund, es darf's nicht Jeder wissen und hören, denn Mancher könnte sich darob entsetzen und mich denunciren, als wolle ich die Elementarklasse in eine Kaserne verwandeln. Meine Einrichtung ist allerdings ein Kasernendiebstahl.

Es ist nicht möglich, daß alle Schüler den Eintritt eines Erwachsenen zugleich wahrnehmen, es müßte ihnen denn erlaubt sein, sobald sie die Thür aufgehen hören, ihre Köpfe derselben zuzuwenden. So kann denn auch das „Aufstehen" nicht zu gleicher Zeit, sondern muß erst nach und nach erfolgen. Gustav muß den Nachbar Max, der sich in seine Schiefertafel vertieft hat, vielleicht gar erst durch einen Rippenstoß an die Pflicht der „Ehrenerweisungen" erinnern. Dieses „Nach und nach" gefiel mir nicht. Deshalb hat bei mir der der Thür zunächst sitzende Bankoberste die Instruction, sobald sich die Thür öffnet und eine erwachsene Person eintritt, mit lauter Stimme **„Achtung!"** zu commandiren. Auf diesen Ruf erheben sich alle a tempo und — dieses Stückchen „Militärisches" gefällt mir. Auf ein Zeichen des Eintretenden oder des Lehrers lassen sich alle wieder auf ihre Plätze nieder. Ich wäre überhaupt sehr dafür — wieder unter uns gesagt — daß in unsern Knabenklassen ein gewisser Grad von militärischem Wesen (insonderheit „stramme" Haltung) eingeführt und gehandhabt würde. Ich glaube, sogar der Knabe selbst fühlte sich wohl dabei. Es ist hier nicht der Ort, diesen Wunsch weiter zu detailliren und zu motiviren. Vielleicht bahnt das Turnen das mir ersprießlich Scheinende an.

1) b. Das Verabschieden vom Lehrer.

Hierbei habe ich es gern, wenn die Kleinen dem Lehrer die Hand reichen. Es scheint ihnen dies sogar eine Art Bedürfniß zu sein, denn sie haschen und drängen mitunter förmlich nach der Hand des Lehrers. Ich sah oft, wie Einzelne, die es doch einmal — in ihrer Freude über den Schulschluß — selbst der beste Schüler kann sich derselben nicht enthalten — vergessen hatten, wieder umkehrten und das Verabsäumte nachholten, gleichsam, als könnten sie sonst nicht „ruhig" nach Hause gehen.

Um dies nun aber zu ermöglichen, daß mir alle meine kleinen Schüler die Abschiedshand reichen können, stelle ich mich, sobald sie aufbrechen sollen, an die Thür und lasse sie in Reihe und Glied an mir vorüber gehen. Dabei ist ihnen wieder das mündliche Verabschieden zur Nichtpflicht gemacht. Sie sollen stumm die Hand reichen. Es wird indes Keines zu Conventionalstrafen verurtheilt, wenn es ein-

mal ein „Adieu“ oder ein „Leben Sie wohl“ mit darein giebt. Nur das leidige „Ich empfehle mich Ihnen“ ist streng verboten. Es hat im Munde der Großen wenig Sinn — und klingt mir, von den Kleinen gesprochen, ganz unnatürlich.

2) b. Das Verabschieden, wenn ein erwachsener Fremder das Schulzimmer verläßt.

Ich lasse das in ähnlicher Weise erfolgen, wie das Begrüßen. Jener Ordnungsinspector hat die Weisung, aufzupassen, wenn der Fremde Miene macht, zu gehen. Sogleich commandirt er wieder sein „Achtung!“ und springt (nicht bummeln) dann nach der Thür, dieselbe dem Scheidenden zu öffnen. Alle erheben sich stumm (müssen hübsch gerade stehen, darauf ist zu halten) und setzen sich, sobald sich die Thür wieder geschlossen hat.

II. **Das Grüßen außerhalb der Schule.**

Daß den Kleinen gelehrt werden muß, hierbei die Kopfbedeckung abzunehmen und den zu Begrüßenden freundlich anzusehen, versteht sich von selbst. Bei dem kleinen Liliputvölkchen will aber alles gezeigt und geübt sein und deshalb bildet es einen Theil der Beschäftigung in den Freiviertelstunden, ihm einzuexerciren, wie man eine Mütze oder einen Hut „anständig“ abnimmt.

Es genügt nun, nach meiner Ansicht, vollständig, wenn die Kleinen beim Begegnen außerhalb der Schule ihre Kopfbedeckung in anständiger Weise abziehen. Wollen sie noch einen „guten Morgen, guten Tag, oder guten Abend“ darein geben, so wehre ich das ihnen nicht. Nur das urzopfige „Ihr Diener“ u. dgl. suche ich ihnen, wenn es vorkommt, abzugewöhnen. Die Schüler sind unsere Diener nicht, und wozu sich überhaupt Jedermann als Diener declariren?

Manche Lehrer lieben es, daß ihnen die Kleinen sogar auf der Straße die Hand geben. Nun, Jedem, was ihm schmeckt. Ich halte meine Kinder wenigstens durchaus nicht dazu an. Für größere und große Städte ist das eine Sitte, die leicht Unangenehmes mit sich führt. Angenehm und „wohlthuend“ kann ich es wenigstens nicht finden, wenn man an einem Spielplatze vorübergeht und es kommt eine Schaar Kinder (darunter oft stockfremde) auf Einen zugestürzt und klammert sich an die Hand; oder es kommt ein Kind aus weiter Entfernung pleine carrière über die Straße geeilt, oder hinter Einem her, um seinen Händedruck anzubringen.

Ich rede offen: Als junger Lehrer bildet man sich leicht auf diese

öffentliche Kundgebung der Anhänglichkeit Etwas ein, man meint, die Welt denke dabei: „Ei, das muß ein beliebter Lehrer sein!“ Später lernt man anders urtheilen. —

Wie gesagt, wirkst Du in einer größeren, oder großen Stadt, rathe ich Dir ab, diese Begrüßung einzuführen, selbst auf die Gefahr hin, daß man Dich deshalb für stolz halten könnte.

Zu bestimmen, **wen** die Kleinen, außer ihrem Lehrer, auf der Straße grüßen sollen, ist schwer und richtet sich darnach, ob man es mit Schülern des Landes oder der Stadt und hierbei wieder größerer oder kleinerer Städte zu thun hat. In Städten hat man im Allgemeinen die Regel zu geben: „Ihr grüßt alle die Leute, die Ihr kennt.“ Auf dem Dorfe ist freilich damit (bei dem Herrn Schulzen u. s. w. u. s. w.) nicht gut durchzukommen. Es heißt da sehr leicht, wenn die Kinder nicht alle Erwachsenen, ohne Ausnahme, grüßen: „Unser Lehrer hält auch gar nicht auf «Conduite» (ja, ja, sie verstehen auch französisch) bei seiner Schuljugend!“ Im Gegensatze aber erkennen sie auch wieder an, wenn ein neuer Lehrer das Begrüßen aller Erwachsenen zur strengen Pflicht erhoben hat: „Bei dem neuen Lehrer sind doch die Kinder recht «manierlich» geworden.“

Zum Schlusse sei nur noch erwähnt, daß ich sogar meine Kleinen anhalte, sobald sie sich auf ihr Plätzchen begeben, ihre Schulnachbarn links und rechts und zwar mit der Hand zu begrüßen. Es macht mir stets Freude, wenn ich diese Begrüßung zweier so kleiner Menschen sehe, und ich glaube es kann dies nicht zu den „Ueberschwenglichkeiten“ gerechnet werden, bin sogar der Ansicht, daß dieser Gruß dazu beiträgt, das nachbarliche Freundschaftsverhältniß und die Kameradschaftlichkeit tiefere Wurzel schlagen zu lassen.

Zum Schlusse dieses Kapitels, vom Grüßen, erlaube ich mir eine Mittheilung, die zwar, streng genommen, nicht in den „Lehrer der Kleinen“ gehört, die aber, um der „guten Sache“ willen ein Plätzchen hier finden möge. Die Sitte unter den männlichen Civilpersonen, sich beim Begegnen auf der Straße durch Abnehmen des Hutes oder der Mütze, also durch Entblößen des Hauptes, zu begrüßen, hat in Anbetracht des Portemonnaies (öftere Anschaffung eines neuen Hutes, wegen Abgegriffenseins der Krämpe), der Gesundheit (Wind, Sturm, Kälte, bei erhitztem, transspirirendem Kopfe) und der Bequemlichkeit (Du hast die Braut, die Frau oder ein Packet u. s. w. im Arme) sehr, sehr viel gegen sich. Es sind daher auch bereits verschiedene Anläufe genommen worden, die Sitte des Kopfentblößens abzuschaffen und an ihre Stelle den „militärischen Gruß“ (Hand an den Hut oder die Mütze) zu setzen. Warum sollte diese Begrüßung nicht dieselbe Bedeutung, denselben Werth haben und die-

selbe Verehrung an den Tag legen, als die zeither übliche? Wer dem widersprechen wollte, würde es nur vom Stande einer gewissen „Einbildung“ aus thun können und sich zu den „Zopfliebhabern“ zählen müssen. Auf meinen Antrag nun hat der Dresdner Lehrerverein, der über 400 Mitglieder zählt, beschlossen, daß sich dieselben bei ihrem gegenseitigen Begegnen auf der Straße u. s. w. nur mit dem militärischen Gruße begrüßen wollen. Und was beschlossen worden, geschieht auch (was sonst in Lehrerkreisen nicht immer üblich). Solltest Du, lieber College, Gelegenheit haben, diesen unbestreitbaren Fortschritt auch in Deine Kreise, in Deine Umgebung, zu verpflanzen, so thue es. Mit dem Cassiren des „Hutabnehmens“ verschwindet ein Zopf mehr aus der Welt. Ist es nur erst dahin gebracht, daß sich das männliche Geschlecht bei seinem gegenseitigen Begegnen von seinem Zopfe emancipirt, ist es nur noch ein Schritt und die Damenwelt findet auch keine Beleidigung mehr darin, wenn wir sie durch bloßes Handanlegen an den Hut begrüßen. Wäre es nicht gut, wenn wir mit unseren Schülern den Anfang machten und sie von dem Hut- und Mützeabnehmen entbänden? So ihr das thut am grünen Holze u. s. w.

Zehnter Abschnitt.

Die biblische Geschichte.

Ansichten gegen dieselbe in der Elementarklasse. — Ob streng mit Bibelworten. — Wann damit beginnen. — Wahl der Geschichten. — Wie viel Zeit. — Behandlungsweise. — Probelection.

A. Keine biblische Geschichte in der Elementarklasse.

Könnte ich vorschreiben, was in der Elementarklasse gelehrt und getrieben werden solle, die biblische Geschichte käme nicht mit auf den Lectionsplan, trotzdem, daß ich diesen Unterricht nicht mit Unlust treibe.

Und warum?

Ich sehe jetzt noch ganz davon ab, ob den Kleinen die heilige Geschichte mit Bibel- oder Menschenworten erzählt wird, behaupte aber, daß den Kleinen jener Geschichtsstoff zu fern, viel zu fern liegt; sind doch auch die alttestamentlichen Erzählungen gerade die ältesten Geschichtsurkunden, die die Welt hat. Warum unsere kleinen sechsjährigen, begriffs- und anschauungsarmen, mit den Weltereignissen noch

gänzlich unbekannten Kinder gleich bei ihrem Eintritte in die Schule mit der Urgeschichte der Menschheit begrüßen?

In der biblischen Geschichte, namentlich in der des alten Testaments, mit der doch der Anfang gemacht werden soll, häufen sich eine Menge Dinge, Begriffe, Bilder, die gänzlich außerhalb des Gesichtskreises unserer Kleinen, die kaum erst ein Jahr mit einigem Bewußtsein in der Welt stehen, liegen. Z. B. die Schöpfung!!! die „Engelerscheinungen", das „Opfern", die „Weltüberschwemmung", das „Nomadenleben", die „Sklaverei", „Wüstenbilder", „Götzendienst", „Regierungssystem unter Patriarchen, Richtern, Priestern und Königen", die damalige „Kriegführung", das „Prophetenthum", die „Schiedsrichter", das „Heidenthum" u. s. w. Was will da nicht aller Augenblicke und immer und immer wieder erklärt sein, damit das gegebene Bild oder Ereigniß nur einigermaßen der Anschauung der Kleinen nahe gebracht wird. Denken wir nun erst noch an kleine sechsjährige Mädchen, für die dergleichen Begebenheiten noch viel weniger Anziehungskraft besitzen, wie mögen wir diese oft langweilen, wenn wir ihnen von jenen im Verhältniß zu unserer Zeit abnormen Ereignissen erzählen? Ist es aber wol pädagogisch und psychologisch, Kindern Geschichten zu erzählen (und, leider, mitunter „eintrichtern" zu wollen), bei denen man aller Augenblicke erklären und erläutern muß?

Diejenigen, welche die biblische Geschichte für die Elementarklasse verordnen, verlangen in der Regel auch das Innehalten der Reihenfolge. Es soll bei der Schöpfungsgeschichte anheben und nun sollen die Geschichten in der Ordnung folgen, wie sie die Bibel gegeben hat. Was folgt dann etwa in der zweiten Woche? Ein „Brudermord!!!" Was in der dritten? „Wie alle Menschen in Grund und Boden hinein verdorben und verderbt waren, die ganze Menschheit ein einziges Heer von Sündern." — Dann verspottet Ham seinen berauschten Vater. — Die Bewohner zweier Städte werden mit Pech und Schwefel verbrannt. — Ein Sohn betrügt in abscheulicher Weise seinen blinden Vater. — Brüder verkaufen ihren Bruder. — Der Hofbäcker wird erhenkt. — Hunderte von kleinen Kindern werden in den Nil geworfen. — Moses begeht einen Todtschlag. — Moses läßt drei Tausend Israeliten erwürgen. — Simson schlägt tausend Philister todt. — Saul will den David ermorden. — David tödtet Goliath. — David muß ein Hundert Philisterköpfe schaffen. — Saul ersticht sich. — David läßt den Urias umbringen. — Absalom wird erstochen.

— Naboth wird gesteinigt. — Haman wird erhenkt. — Antiochus läßt eine Mutter und ihre sieben Kinder scheußlich hinrichten u. s. w. Welche Abscheulichkeiten! Welche Gräuel! Welche Blutscenen! Wer wollte beweisen, daß dies Stoffe und Bilder für sechsjährige Knaben und Mädchen sind? — — — „Ja", werden gewisse Leute mir einwenden, „Du hast aber auch die Gräuelscenen ganz absonderlich herausgesucht!" Allerdings! Ich meine aber, wenn wir unter den alttestamentlichen Geschichten noch so sehr auswählen, alle diese Schreckbilder lassen sich nicht vermeiden. Gewisse Ansichtler wollen sie auch gar nicht vermieden haben. Und dann, wenn auf dem Lectionsplane à Woche drei Stunden biblische Geschichte angesetzt sind, heißt das nicht, dieselbe möglichst umfänglich durchnehmen? Ist's etwa nicht genugsam vorgekommen, daß dem Elementarlehrer aufgegeben wurde, **zum Examen** mit seinen Kleinen „die Mutter mit ihren sieben Söhnen" oder „Saul's Ende", oder „den Kindermord zu Bethlehem" vorzunehmen?

Ihr, die Ihr die Macht habt, den Lehrstoff für die Schulen und also auch für die Elementarklassen zu bestimmen, denkt Euch doch nur ein sechsjähriges Kind, wie es ist! Voller Unschuld, mit dem unbegrenztesten Vertrauen sieht es in die Welt hinein. Eine Fensterscheibe durchstoßen, ein Loch in die Hosen reißen, sein Spielzeug zerbrechen, ein Stückchen Zucker naschen u. dgl., das sind die „Sünden", die es bis jetzt kennt. Die Eltern haben es bisher vor jedem bösen Worte zu hüten gesucht, haben ängstlich vermieden, in seiner Gegenwart von „Schandthaten" zu reden, die etwa die heutige Fama gebracht hat; haben es mit der größten Gewissenhaftigkeit von Orten zurück gehalten, wo es „böse Dinge" hätte sehen können; kurz, sie haben es vor schädlichen Eindrücken zu wahren gesucht, wie ihren Augapfel. Da bringen sie nun ihr „unerfahrenes" Kindlein in die Schule, zu Dir, Lehrer, zu Dir, zu dem sie das Vertrauen haben, Du werdest ihren Liebling weiter hüten und behüten. Und Du? Du erzählst ihm nun nach kaum zwei Wochen, wie ein Bruder den andern todtschlägt!!! und noch viele andere Blut- und Schandthaten!

Ich weiß es, was die Theologie, oder vielleicht richtiger, Orthodoxie, hierzu sagt, will aber auf das Hinweisen auf die Würde und wunderbare Macht des Bibelwortes nicht weiter eingehen, nur dem entgegen halten, daß der Schule erster Wegweiser nicht die **Theologie**, sondern die **Pädagogik** sein muß.

Anderer Natur sind allerdings die meisten Erzählungen des neuen

Testamentes, aber sie stehen wieder ihrem Sinne, ihrer Bedeutung nach so **hoch**, daß sie eigentlich für Anfänger im Lernen, für das Fassungs- und Anschauungsvermögen eines sechsjährigen Kindes, für solche kleine, wenig urtheilsbefähigte Geister auch nicht passen. Jedenfalls sind sie — vielleicht mit Ausnahme der Jugendgeschichte Jesu — nicht für die Kleinen bestimmt.

Endlich aber — möge dies auch der schwächste Grund sein — meine ich, die Kinder werden noch sattsam mit der heiligen Geschichte nicht blos bekannt, sondern auch vertraut, wenn dieselbe erst mit dem zweiten, oder, noch besser, dritten Schuljahre mit ihnen begonnen wird. Die gesetzliche Schulzeit dauert acht Jahre. Wie nun manche öffentlichen Schulen eingerichtet sind, so ist die biblische Geschichte ein stehender Unterrichtszweig durch alle (acht) Klassen hindurch, mit Ausnahme der ersten (obersten) Klasse, wo vielleicht Religionsgeschichte an ihre Stelle tritt. Wenn nun auch in den zweiten Klassen das neue und das alte Testament abwechseln, ist es gewiß nicht zu hoch gegriffen, wenn ich behaupte, daß jedes Kind im Laufe der Schulzeit jede biblische Geschichte fünf Mal hören (ich möchte lieber sagen, anhören — denn wo soll zuletzt das Interesse an der Sache noch herkommen?) muß. Vom pädagogisch-psychologischen Standpunkte aus ist dies zu viel. Das Kind wird dieses Stoffes schließlich überdrüssig. O, daß dies doch in Bezug auf die religiösen Unterrichtsgegenstände in der Schule endlich einmal erkannt und erwogen würde!

Was denn nun aber anstatt der biblischen Geschichte?

Die allereinfachsten kindlichen, dem Anschauungsbereiche des Kindes entnommenen Erzählungen, Fabeln und sonst moralische Geschichtchen. Unsere Literatur ist reich in diesem Genre und es kann dem Elementarlehrer durchaus nicht schwer werden, eine zweckmäßige Auswahl zu treffen, eine Auswahl, die nach einem gewissen System geordnet ist. Und es müßte ein ungeschickter Lehrer sein, der nicht verstünde, aus solchen kindlichen Erzählungen „religiöse Gedanken und Lehren" heraus zu ziehen, bei gewissen dazu geeigneten Geschichtchen des Kindes Augen und Herz auf den Himmelsvater hinzulenken. Eine wahre Lust aber müßte es für den Elementarlehrer sein, sich mit seinen Kleinen in dieser Weise auf einem denselben heimischen Felde bewegen zu können.

Leipzigs Elementarlehrer sind so glücklich, ihre Kleinen die ersten zwei Jahre mit der biblischen Geschichte „verschonen" zu dürfen. Ob es noch anderswo solche Glückliche giebt, weiß ich nicht. Aber ich

wünsche, daß bald alle deutsche Elementarlehrer auch so glücklich werden möchten, ich wünsche das hauptsächlich um der Kleinen, um der Schule willen!

Wohl weiß ich, daß, noch außer der starren Orthodoxie, mehrere namhafte — ja große — Pädagogen anderer Ansicht sind, als ich. Ein Dittes und ein Grube haben der Einführung der biblischen Historie schon in das erste Schuljahr poesievolle Worte, blühende, schwungvolle Behauptungen gewidmet. Ich meines Theils halte mich an die reale Wirklichkeit, an die prosaischen Erfahrungen und an die nüchternen psychologischen Studien, die ich im nunmehr dreiunddreißigjährigen Verkehre mit den „Kleinen" gemacht habe. Und auf Grund des allen bleibe ich dabei: Die Fabel von dem „Häschen, das seiner Mutter nicht folgte", frommt dem sechsjährigen Kinde mehr, als die Geschichte von der Sündfluth, und die Fabel von der „Biene und der Taube" paßt zehnmal eher für die unschuldigen Kleinen, als Saul's Selbstmord.

Alle, alle Hochachtung vor jenen ausgezeichneten pädagogischen Schriftstellern! Aber es ist und bleibt doch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß sie hier in ihrer Phantasie Erfolge und Wirkungen sehen, deren Dasein schwer nachzuweisen sein dürfte.

Wenn nun ein neuerer pädagogischer Schriftsteller in seinem Werke: „Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht", pochend auf die Aussprüche der genannten Capacitäten, sich sogar zu der Behauptung versteigt: „Wer sie (die biblische Geschichte) beiseite schiebt (für die Elementarklasse), begeht einen pädagogischen Fehler und versündigt sich an der Kindheit", so dürfte man das wol „das Kind mit dem Bade ausschütten" nennen, wenn man nicht andererseits die Entdeckung einer „neuen Sünde" bewundern will. Und nach dieser Richtung hin möchte ich die armen Leipziger Lehrer bedauern, daß sie „allzumal Sünder" sind.

O, daß wir Lehrer doch immer, wenn wir „schöne Gedanken" herausstecken, so recht aufrichtig mit der **wirklichen Wirklichkeit** rechneten! Nur kein Phantasiren und Schwärmen ins Blaue hinein! Leider eine Eigenschaft so mancher pädagogischen Feder!

Es lassen sich ganz sicher weit, weit mehr Gründe gegen die biblische Geschichte im ersten Schuljahre, als für dieselbe aufbringen. Und die letzteren sind in der Regel nur aus einer — sonst sehr ehrenhaften — Pietät gegen die uralten Urkunden gezeugt worden.

B. Da sie aber nun einmal verordnet ist.

Wir, auf deren Lectionsplänen die biblische Geschichte einmal verzeichnet steht, müssen natürlich dem Vorgeschriebenen nachkommen. Und da wird es denn gut sein, daß wir uns auch über die Behandlung dieses „Faches" ein wenig verständigen.

Zuerst, lieber Freund, laß mich die Frage beantworten:

Soll den Kleinen die biblische Geschichte streng mit den Bibelworten erzählt werden?

Eine Anzahl unserer speciellen Collegen thun dies, weil sie meinen, am Worte Gottes dürfe nicht ein Jota geändert werden, man versündige sich sonst, oder schwäche wenigstens die „Macht" des Gotteswortes.

Das sind zarte, kitzliche Punkte, auf die ich nicht direct eingehen will, man kommt dabei sehr leicht in Gefahr, als ein „Ungläubiger" verdammt zu werden. Nur das will ich diesen Methodikern entgegen halten, daß die Schule in allen Stücken zuerst nach den Gesetzen der Pädagogik und Psychologie fragen muß.

Nicht gering ist aber auch die Zahl derjenigen Elementarlehrer, die zwar anderer Ueberzeugung sind, die aber, gedrängt von „höherer Hand", dem Bibeltexte streng treu bleiben **müssen.** Mit ihnen kann ich nicht rechten. Gott sei Dank, daß in Dresden wol kein Elementarlehrer zu denen gehört!

Willst Du nun meine Ansicht in dieser Angelegenheit hören, lieber Freund? Sie ist die: Ich bin ganz entschieden dagegen, den Kleinen die biblische Geschichte streng mit Bibelworten zu erzählen. Mich dauern die Elementarlehrer, die dies thun, oder thun müssen, noch weit mehr aber die Kleinen, denen in dieser Weise gepredigt wird.

In Folge dieser meiner Ansicht schrieb ich eine biblische Geschichte für die Kleinen.*) Ich erlaube mir, um meine Ansicht zu beleuchten und zu begründen, hier Einiges folgen zu lassen, was ich in der Vorrede zu jenem Buche gesagt habe:

„Heilig ist und bleibt mir das Wort der Schrift! Heilig mir

---

*) **Wiedemann, Franz, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle.** Mit 95 Holzschnitten. (Prämiirt auf der Pariser und Wiener Weltausstellung.) 8. (noch vor Schluß des Jahres 9.) Aufl. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne. Gebunden Preis 2 Mark. Broschirt Preis 1 Mark 50 Pfge.

der **Geist** des göttlichen Gesetzes! — Aber die biblische Geschichte kann den Kleinen, mit Erfolg, nicht **wörtlich** so erzählt werden, wie sie in der Bibel steht. Einmal ist ihnen der biblische Styl nicht immer (sehr oft nicht) verständlich, und dann sind ihnen auch viele (sehr viele) biblische Begriffe unklar. Ich gehe noch weiter: Selbst wenn man die schwer verständlichen biblischen Ausdrücke wegläßt, bleiben noch genug Begriffe und Ausdrucksweisen, die zwar dem gereiften Verstande, nicht aber dem äußerst nüchternen Vorstellungsvermögen der Kleinen begreiflich sind.

„Wie macht Ihr es denn, wenn Ihr den 6—8jährigen Kleinen irgendeine andere, profane Geschichte erzählt? Erzählt Ihr sie ihnen gerade so, als wenn Ihr Vierzehnjährige oder einen Eurer erwachsenen Freunde vor Euch hättet? — Wenn Ihr Euren Kleinen zu Weihnachten ein Buch mit Erzählungen kaufen wollt, seht Ihr da nicht erst auf den Titel, ob auch darauf steht: «Für Kinder von 6—8, oder von 6—10 Jahren?» Und wenn nun darauf steht: «Für die reifere Jugend», legt ihr dann das Buch nicht sogleich bei Seite? Und gerade die biblische Geschichte soll den Kleinen erzählt werden wie den Großen? dem verstandesarmen, sechsjährigen Kinde, wie dem erfahrungsreichen Greise? soll den Kleinen in derselben Form vorgetragen werden, wie sie ein Professor der Theologie seinen Studenten vom Katheder herab vorträgt? O heilige Einfalt!

„U. s. w. U. s. w. Ich habe bei meiner Art, zu erzählen, den heiligen Schleier des Geheimnißvollen und Wunderbaren, der über der biblischen Geschichte schwebt, nicht gelüftet. Vielleicht habe ich ihn hie und da gar noch ein wenig verdichtet. Laß den Kleinen diesen Zauber. Die Männer Gottes, welche jene Thaten schrieben, haben ihn nicht ohne Grund darüber gesponnen."

So viel aus jener Vorrede. Und nun wiederhole ich noch einmal: Betrachtet doch nur das sechsjährige Kind, wie es ist! Wägt sein Begriffsvermögen ab, achtet auf seine Spracharmuth, auf seine Beschränktheit im Geben seiner Gedanken. Wie kann es denn nur möglich sein, daß ein solches Kind die „Bibelsprache" versteht? Wie kann es nur möglich sein, daß es — natürlich ohne gewisse Zwangsmaßregeln — das Gehörte in biblischer Weise wiederzugeben vermag? Und wenn es nun unumgänglich nothwendig ist, daß Du während oder nach dem Erzählen einer Geschichte gar Mancherlei, Vielerlei erklären (das heißt doch nichts Anderes, als es in einer dem Kinde verständlichen Ausdrucks-

weise sagen) mußt, warum nicht **gleich** faßlich und verständlich erzählen? Macht denn das Wort, oder der Geist lebendig?

Ich gestehe, daß es für mich (vielleicht bin ich aber der Einzige, dem es so geht) sogar etwas Widernatürliches hatte, wenn ich beim Examen u. dgl. die Kleinen mit streng biblischer Zunge reden und erzählen hörte. Es ist und bleibt diese Leistung eine erzwungene und steht zu dem kindlichen Wesen in keinem Verhältnisse. Das Kind bewegt sich in unnützen Fesseln.

Wie ganz anders klingt doch die „Natur-Sprache" eines Kindes! Ich kann nicht umhin, hierzu ein Beispiel aus dem Kreise meiner Kleinen anzuführen:

Der kleine (6½jährige) Sohn eines Dresdner Geistlichen wiederholte mir die Geschichte von Isaac's Heirath. Als er nun zur eigentlichen „Brautwerbung" kam, ließ er den Eliesar also reden (wörtlich): „Ich bin der Eliesar. Mein Herr heißt Abraham. Mein Herr ist sehr reich und er hat auch einen Sohn. Der Sohn heißt Isaac. Der Isaac aber braucht eine Frau. Und da wollte ich Dich nun fragen, ob Du nicht wolltest so gut sein und dem Isaac Dein Mädel (hier verbesserte ich und sagte: Sprich: Deine Tochter) zur Frau geben, Du mußt mir «sie» aber gleich mitgeben u. s. w."

So und ähnlich erzählt ein Kind von jenem Alter.

Und giebt uns nicht selbst der große Lehrer Paulus in dieser Beziehung einen Wink, wenn er (1. Corinth. 3, V. 1 u. 2) spricht: „Und ich, lieben Brüder, konnte nicht mit euch reden, als mit geistlichen, sondern als mit fleischlichen, wie mit jungen Kindern in Christo. Milch habe ich euch zu trinken gegeben, und nicht Speise, denn ihr konntet noch nicht."

O, mein lieber Freund, laß dies Wort nie aus Deinem Gedächtnisse weichen, besonders so lange Du Elementarlehrer bist? Deine Kleinen sind die „Säuglinge der Wissenschaft". Gieb ihnen Milch, reine, lautere und deshalb nährende Milch! Besser etwas zu lange Milch für sie, als zu zeitig „feste Speise!" Du störst sonst ihre geistige Verdauung!

Wir fragen nun weiter:

Wann soll mit der biblischen Geschichte begonnen werden?

Ich rathe Dir, nicht gleich die erste Woche, auch die zweite noch nicht (Dein Schulrath oder Dein Schulinspector müßten es denn so

haben wollen, nun, dann kannst Du freilich nicht anders). Vielleicht die vierte Woche erst. Um die Kleinen vorher an das Zuhören, an das Aufmerken zu gewöhnen, erzähle ich ihnen jeden Tag anstatt der biblischen, eine kleine profane Geschichte, wie sie für dieses Alter paßt. Auch diese Geschichtchen magst Du in ähnlicher Weise behandeln, wie die biblischen, dieselben wieder abfragen, wiederholen lassen u. s. w., damit sich die Kleinen an diese Art und Weise gewöhnen.

Was für biblische Geschichten sollen den Kleinen erzählt werden?

Ich finde das als die beste Eintheilung im Allgemeinen, daß man sich bis vier, fünf Wochen vor Weihnachten mit dem alten Testamente beschäftigt und dann erst zum neuen übergeht. So fällt die Erzählung der Jugendgeschichte Jesu mit der Weihnachtszeit zusammen und das ist in vieler Hinsicht ersprießlich und zweckmäßig.

Den Geschichten des alten Testamentes einen chronologischen Zusammenhang geben zu wollen, finde ich für die Elementarklasse ganz überflüssig und unzweckmäßig. Man behandele die einzelnen Geschichten als selbständige Bilder, die ihren Augenpunkt hauptsächlich in Personen (Adam, Noah, Abraham u. s. w.) haben. Der Zusammenhang ist Sache der oberen Klassen. Die Erzählungen des neuen Testamentes sind an sich schon mehr oder weniger abgerundete Bilder.

Eine bestimmte Auswahl aber zu treffen und diese als Norm für den Elementarlehrer hinstellen zu wollen, halte ich nicht für räthlich. Man muß diese Wahl dem Lehrer selbst überlassen. Sie ist ja auch gar nicht schwer und braucht nur dem einen Principe zu folgen, das möglichst wegzulassen, was für die Kleinen nicht geeignet ist.

Wenn sich nun trotzdem in meiner biblischen Geschichte für die Kleinen eine ziemliche Vollständigkeit der biblischen Erzählungen vorfindet, so habe ich dieselbe deshalb walten lassen, um den verschiedensten Ansichten und religiösen Geschmacksrichtungen gerecht zu werden und Jedem eine reiche Wahl zu bieten.

Wie viel Zeit soll täglich auf die biblische Geschichte verwendet werden?

Auf den Lectionsplänen steht: Eine Stunde. Derjenige Elementarlehrer aber, der diese Zeit genau innehalten wollte, verdiente, seiner Stellung als Elementarlehrer enthoben zu werden, denn er ist keiner. Es ist fast gar nicht möglich — ohne Zwangsmittel — die Aufmerksamkeit der Kleinen so lange auf einen solchen Gegenstand zu concentriren. Tyrannei wäre es, die kleinen Menschen eine volle Stunde mit

biblischer Geschichte (oder sonst mit einem religiösen Gegenstande) beschäftigen zu wollen.

Darum anfänglich höchstens zwanzig Minuten darauf verwenden, später eine halbe Stunde und im letzten Vierteljahre höchstens, also wohlgemerkt, höchstens drei Viertelstunden, aber ja nicht länger.

Wie ist die biblische Geschichte in der Elementarklasse zu behandeln?

a. Der Lehrer erzählt (vorlesen würde ganz unstatthaft sein) zuerst die Geschichte, erzählt dieselbe anfänglich wol auch zweimal hinter einander. Ueber Styl und Ausdrucksweise ist bereits das Nöthige gesagt. Aber es giebt bei diesem Erzählen noch mehr zu beachten.

Ich lasse hier wieder jene Vorrede zu meiner biblischen Geschichte sprechen. „Ich habe", heißt es dort, „in diesen Geschichten für die Kleinen sehr viele Gedankenstriche hinein drucken lassen. Nicht umsonst. Man muß den Kleinen natürlich zunächst mit deutlichen und langsam gesprochenen Worten vortragen. Man muß ferner, gehörigen Orts, kürzere und längere Pausen eintreten lassen. Diese Pausen sind außerordentlich heilsam. Sie erhöhen die Aufmerksamkeit, die Spannung, tragen zum Aufnehmen und Behalten der Geschichte wesentlich bei und öffnen die Thür des Verständnisses.

„Ich gebrauche die persönlichen Fürwörter so wenig als möglich und wiederhole dafür die Namen. Dies trägt zur Einprägung der letzteren bei und verhütet Mißverständnisse, die bei den Kleinen sonst leicht möglich sind."

Eine andere Anforderung ist, so anschaulich als möglich zu erzählen. Dies aber kann der Lehrer erzielen durch

aa. seine Tonfärbung.

In der biblischen Geschichte kommen hauptsächlich drei Formen vor: Die Erzähl-, Gesprächs- und Gebetsform. Schon in der Erzählform muß der Lehrer Licht und Schatten anzubringen wissen. Er muß das Freudige mit lebhafterem, heiterem, das Traurige mit getragenerem, wehmüthigem, bedauerlichem, das Schreckliche mit beklommenem, bänglichem Tone erzählen. Hauptsächlich aber muß er in der Gesprächsform Licht und Schatten abwechseln lassen. Selbst ein klein wenig Uebertreibung in dieser Beziehung schadet nicht, wenigstens nicht so viel, als ein monotoner, gleichfarbiger Vortrag. Wir müssen dem noch schwachen Auffassungsvermögen unserer Kleinen durch solche äußere Marken unter die Arme greifen.

bb. Durch Geſten.

Wenn irgendein Lehrer äußerlich lebendig ſein ſoll, ſo muß man dieſe Anforderung vor allen Dingen an den Elementarlehrer ſtellen. Iſt er ein „todter Mann", ſo erzeugt er auch eine todte Klaſſe. Bewegt ſich bei ihm blos der Mund, wenn er erzählt und lehrt, ſo kommt auch keine Bewegung, keine Elaſticität in ſeine Schüler. Er ſoll durchaus kein Schauſpieler ſein, aber ſeine Schüler müſſen auch an ſeinem Aeußeren ſehen, daß er das, was er eben erzählt, gleichſam mitlebt. Die Hände, ſeine Mienen u. ſ. w. müſſen die Zunge in angemeſſener Weiſe unterſtützen, müſſen das Geſagte veranſchaulichen helfen. Es iſt dies unbedingt nothwendig bei den Kleinen.

Ich habe Lehrkräfte (deutlicher will ich mich nicht ausdrücken) geſehen und gehört, die noch dazu einer Schaar Lehrjüngern als Muſter dienen wollten und ſollten, die, indem ſie den Kleinen eine bibliſche Geſchichte erzählten, unbeweglich auf einer Stelle ſtehen blieben und die Hände während der ganzen Erzählung faſt krampfhaft gefaltet hielten. Damit „kommt nichts heraus" — aber auch nichts recht „hinein!" Das Kind iſt beweglich und will Beweglichkeit, Anſchaulichkeit.

cc. Durch Specialiſiren.

Ich erzähle meinen Kleinen Manches, was ſich in anderen bibliſchen Geſchichten gar nicht vorfindet und was als Weitſchweifigkeit oder Ueberflüſſigkeit angeſehen werden könnte. Namentlich iſt es die Localität und die Situation, die ich gern näher charakteriſire. Und ich weiß, dies intereſſirt die Kleinen, ſie lernen ſich in dem betreffenden Ereigniſſe heimiſcher fühlen, ſie bekommen dadurch mehr Anſchauung von demſelben. Darum, nur immer ſo ſpeciell als möglich — d. h. inſoweit höhere Rückſichten dadurch nicht beeinträchtigt werden — erzählen, die ganze Thatſache wird dadurch anſchaulicher.

Es wird für die Anſchaulichkeit auch dadurch gewonnen, wenn man, geeigneten Ortes, eine Frage dazwiſchen wirft, wie z. B.: „Was wird nur daraus noch werden? — Was mag er nur jetzt bei ſich gedacht haben? — Warum mag er nur das geſagt, gethan haben? — Was würdet Ihr denn an ſeiner Stelle gemacht haben u. ſ. w."

Wodurch nun aber dieſer Unterricht noch ganz beſonders an Anſchaulichkeit gewinnt, das ſind gute und möglichſt große **Abbildungen** bibliſcher Perſönlichkeiten und bibliſcher Scenen. Und an ſolchen Bildwerken iſt, Dank ſei es dem Streben der Künſtler und Verlagsbuch-

händler! kein Mangel. Ich werde am Schluſſe dieſes Kapitels einige ſolche Werke namhaft machen.

b. Der Lehrer *fragt* die Geſchichte zunächſt ab.

Anfangs frage man natürlich ſo leicht, als nur möglich. Man begnüge ſich auch *anfänglich* damit, wenn die Kleinen nur mit einem Worte antworten. Sehr bald müſſen ſie natürlich an das Antworten in vollſtändigen Sätzen gewöhnt werden. Aber es muß eben nicht alles *gleich* ſein. Auch Fragen, auf welche blos „Ja" oder „Nein" folgen muß, betrachte der Elementarlehrer zu Anfange des Schuljahres nicht als katechetiſche Sünden. Sie ſind ein Mittel, die Schüchternen zu ermuthigen und die Schwachen mit zu betheiligen. Bei dieſem Abfragen aber frage man wieder nach den größten Specialitäten, um die Kinder zu gewöhnen, auch auf die Kleinigkeiten zu achten und dieſelben zu behalten.

Die Fragen ſelbſt muß man in der Elementarklaſſe viel häufiger an die ganze Klaſſe, als beſtimmt an die einzelne Perſönlichkeit richten. Ein Erheben der Hand zeigt an, welches Kind zu antworten gedenkt. Später kann man, zur Abwechslung, mit ſeinen Fragen auch einmal der Reihe nach gehen.

Jedenfalls iſt es nicht unzweckmäßig, die betreffende Geſchichte, nachdem man ſie abgefragt hat, noch einmal im Zuſammenhange zu erzählen.

c. Der Lehrer läßt die vorgetragene Geſchichte von den Kindern *nacherzählen*.

Dies kann natürlich nur nach und nach angebahnt und erſtrebt werden. Die erſten Verſuche fallen in der Regel ſehr unvollkommen, ſehr dürftig aus. Aber — der Lehrer begnüge ſich damit, ſpreche ſogar ſeine Zufriedenheit darüber aus.

Hierbei, lieber College, nimm einen beachtenswerthen Wink an. Wenn Du von Deinen Kleinen im Zuſammenhange wiedererzählen läßt, ſo hilf ihnen zwar, aber hilf ihnen ſo *wenig als möglich*. Das zu viele Unterſtützen und Corrigiren *ſtört* das Kind, macht es *ſchüchtern* und *unſicher* und benimmt ihm wol gar den *Muth*, künftig wieder aufzutreten.

Die Kleinen erzählen — wenn ſie einmal erzählen — gewiß ſtets ſo gut, als ſie es vermögen. Sind ſie darum ſehr bald mit ihrer Erzählung zu Ende, ſo ſei damit zufrieden; bringen ſie einmal eine kleine Unrichtigkeit zu Tage, laß es einſtweilen gut ſein, Du kannſt letztere ja

berichtigen, wenn das Kind zu Ende ist; ja selbst, wenn einmal etwas Lächerliches mit herauskäme, laß es ruhig hingehen, bis der kleine Erzähler geendet hat. Kurz, laß dem Kinde „seine Weise“ zu erzählen und unterbrich es so wenig, als nur möglich. Es wird schon von selbst nach und nach besser, je mehr sich das Urtheil und die Sprachgewandtheit des Kindes entwickeln. Es muß ja eben nicht alles gleich sein!

Uebrigens ist es gar keine geringe Leistung, wenn ein Elementarschüler irgendeine Geschichte, es muß nicht gerade eine biblische sein, auch nur ziemlich gut wieder zu erzählen vermag.

d. Der Lehrer muß fleißig wiederholen lassen.

Vorerst darf man nie eine neue biblische Geschichte erzählen, bevor man nicht die letzte, sei es auf dem Wege des Abfragens oder des Erzählenlassens (oder auf beide Weisen) wiederholt hat.

Sodann aber muß der Lehrer nach nicht zu langen Zwischenräumen (sechs bis acht Wochen) eine sogenannte Hauptwiederholung veranstalten, damit das Frühergehörte nicht in Vergessenheit kommt. Jene alte lateinische Regel, daß die Wiederholung die Mutter alles Studirens ist, gilt auch für die Elementarklasse.

e. Der Lehrer versuche später, an die einzelnen biblischen Geschichten kleine Besprechungen zu knüpfen.

Wenn ich auch bei den Geschichten des alten Testaments hie und da einzelne Fragen zur religiösen „Erweckung“ stelle, hie und da eine kurze „Nutzanwendung“ herausziehe, ist mir es doch bei diesem Stoffe hauptsächlich um das „Geschichtliche“ zu thun. Sobald aber in der Mitte des dritten Vierteljahres die Geschichten des neuen Testamentes an die Reihe kommen, versuche ich auch, an jede Geschichte — so gut es eben mit den Kleinen geht — eine Besprechung, mitunter sogar auf Grund einer einfachen Disposition, zu knüpfen.

Ich will Dir hier ein Pröbchen geben, wie ich ungefähr eine solche Besprechung führe, bemerke aber dabei, daß die Antworten nicht immer gleich so rund und glatt kommen, wie sie hier gedruckt stehen, eine Bemerkung, die eigentlich allen gedruckten Katechesen vorausgeschickt werden muß. Auch mögest Du über einzelne „Fragformen“ nicht zu Gericht sitzen, sondern bedenken, daß ich eben „Kleine“ vor mir habe.

Ich wähle beispielsweise die Geschichte:

Der Jüngling zu Nain.

Nachdem ich dieſe Geſchichte theils durch Abfragen, theils durch Erzählenlaſſen gehörig wiederholt und dadurch befeſtigt habe, würde ich etwa in folgender Weiſe verfahren:

Was ſah der Herr Jeſus auf der Straße daher kommen? — Einen Leichenzug.*)

Wer war der Todte? — Der einzige Sohn ſeiner Mutter.

Was war die Mutter? — Eine Wittwe.

Eine Wittwe iſt eine Frau, welcher der Mann geſtorben iſt.

Wer war alſo jener Mutter bereits geſtorben? — Ihr Mann.

Wie iſt das gewiß für eine Frau, wenn ihr ihr Mann ſtirbt? — Sehr traurig.

Wie viel Söhne hatte die Mutter gehabt? — Nur einen.

Wie hatte ſie gewiß den einen Sohn gehabt?**) — Sehr lieb.

Wie alt muß denn Jemand ſein, wenn man ihn einen Jüngling nennt? — 16, 18, 20 Jahre.

Wie alt war alſo der Sohn bereits geworden? — 18 Jahre.

Ihr ſeht alſo, die Mutter hatte ihren Sohn ſchon groß gezogen, hatte viel Mühe und Sorge mit ihm gehabt. Als ihr Mann geſtorben war, mochte ſie ſich damit getröſtet haben, daß ſie doch noch Jemanden hätte, der bei ihr wäre. Wen denn? — Den Sohn.

Ein Jüngling kann ſchon arbeiten. Was wird auch jener Jüngling gethan haben? — Gearbeitet.

Wem wird er das, was er verdient hat, gegeben haben? — Seiner Mutter.

Was hat ſich die Mutter dafür kaufen können? — Brod, Kleider, Holz u. ſ. w.

Wer hat alſo für die Mutter geſorgt? — Der Jüngling.

Was hat die Mutter nicht zu leiden brauchen? — Noth.

Und, was meint Ihr, was würde der Sohn erſt recht gethan haben, wenn ſeine Mutter einmal alt geworden wäre? — Für ſie geſorgt.

---

*) Die Antworten müſſen natürlich in vollſtändigen Sätzen gegeben werden. Des Raumes wegen kürze ich ſie ab.

**) Ob dieſer Fragform ſchüttelt vielleicht mancher gelehrte Pädagoge den Kopf. Soll man etwa die Kleinen fragen: Welche Gefühle trug die Mutter für ihren Sohn im Herzen? (!) — Es ſind eben Kleine!

Wenn sie Niemanden mehr gehabt hätte, würde ihr vor dem Alter bange gewesen sein. Da sie aber diesen Sohn noch hatte, wie brauchte ihr da vor ihren alten Tagen nicht zu sein? — Bange.

Was dachte sie, wer würde sie gewiß nicht verlassen? — Ihr Sohn.

Was aber geschieht mit ihrem Sohne? — Er stirbt.

Wie ist denn das für eine Mutter, wenn ihr ein Kind stirbt? — Traurig.

Wie ist's denn aber für sie, wenn es ihr einziges Kind war? — Sehr traurig.

Und was mag eine Mutter für einen Schmerz empfinden, wenn das Kind schon ein Jüngling war? — Einen großen Schmerz.

Was thut deshalb auch die Mutter, als sie hinter dem Sarge hergeht? — Sie weint.

Wie mag es ihr in ihrem Herzen zu Muthe gewesen sein? — Sehr traurig.

Sie war zeither so glücklich gewesen. Wie ist sie nun? — Unglücklich.

Ja, sehr, sehr unglücklich war sie! Sie hatte ja das Liebste verloren, was sie noch hatte. Wie stand sie nun da, da Niemand mehr um sie herum war? — Allein.

Wer würde sich nun um sie gekümmert haben? — Niemand.

Wer würde für sie gesorgt haben, wenn sie alt wurde? — Niemand.

Das Alles mochte sich die arme Mutter überlegen, als sie jetzt hinter dem Sarge herging, und darum weinte sie eben so bitterlich. Sie mochte denken: Nun steh ich ganz allein in der Welt! Nun bin ich ganz verlassen! Nun kümmert sich Niemand mehr um mich!

Wer aber sieht die arme Mutter? — Der Herr Jesus.

Und wie heißt es von ihm, als er die Unglückliche sieht? — Es jammerte ihn.

Wer jammerte ihn? — Die arme Mutter.

Was heißt denn das, die Mutter jammerte ihn? — Sie that ihm leid.

Oder wie könnte man noch sagen? — Er bedauert sie.

Die arme Mutter leidet Schmerz. Und wer leidet mit ihr? — Der Herr Jesus.

Denn was empfindet er auch, weil es ihn jammert? — Schmerz.

Weil er nun mit der Unglücklichen leidet, so spricht man, er hat Mitleid mit ihr.

Wie spricht man? — Er hat Mitleid mit ihr.

Mit wem hat er Mitleid? — Mit der Mutter.

Die Mutter war eine Unglückliche. Mit wem hat er also Mitleid? — Mit einer Unglücklichen.

Und dieses Mitleid fühlte der Herr Jesus jedesmal in seinem Herzen, wenn er Unglückliche (Taube, Blinde, Lahme u. s. w.) sah. Man kann da auch sagen: Der Herr Jesus war mitleidig mit den Unglücklichen.

Wie war er mit den Unglücklichen? — Mitleidig.

Nun wißt Ihr aber, liebe Kinder, gerade so, wie der Herr Jesus war, sollen wir auch sein. Wie sollen also auch wir mit den Unglücklichen sein? — Mitleidig.

Oder, was sollen wir haben, wenn wir Unglückliche sehen? — Mitleid.

Sagt mir das alle: Wir sollen Mitleid mit den Unglücklichen haben.

Wenn Ihr nun z. B. einen Bettler vor Eurer Thüre stehen seht, der in zerrissenen Kleidern geht und kein Brod hat, was sollt Ihr mit dem armen Manne haben? — Mitleid.

Wenn Ihr hörtet, daß ein Schulkamerad von Euch krank wäre, im Bette läge und große Schmerzen hätte, was sollt Ihr da mit ihm haben? — Mitleid.

Wenn Ihr einmal sehen solltet, wie ein Kind seinen Vater oder seine Mutter begraben muß, und wie es da weint und traurig ist, wie sollt Ihr da mit ihm sein? — Traurig.

Wenn Ihr hörtet, daß irgendwo ein Feuer gewesen sei und daß da viele Leute abgebrannt wären, was sollt Ihr da mit den armen Leuten haben? — Mitleid.

Wenn es Winter ist und sehr kalt, und Ihr seht, wie die armen Vöglein draußen frieren und hungern, was soll da in Euer Herz kommen? — Mitleid.

Könnt Ihr mir vielleicht selbst Unglückliche nennen, mit denen wir Mitleid haben sollen? — — —

Wo wir also Jemanden in Noth sehen, den sollen wir bedauern, er soll uns leid thun. Wer hatte auch Mitleid mit Unglücklichen? — Der Herr Jesus.

In welcher Geſchichte ſehen wir das? — Vom Jüngling zu Nain.

Wenn uns die Unglücklichen jammern, wem ſind wir dann ähnlich? — Dem Herrn Jeſu.

Und wem ſollen wir auch ähnlich werden? — Dem Herrn Jeſu.

Was iſt alſo das Erſte, was wir in dieſer Geſchichte von dem Herrn Jeſu lernen? — Wir ſollen Mitleid mit den Unglücklichen haben.

Sagt mir das alle.

Das Erſte alſo, was wir an dem Herrn Jeſu bemerkten, war: Es jammerte ihn.

Gleich darauf aber ging er hin zu der Unglücklichen, und wie ſprach er zu ihr? — Weine nicht.

Wenn Jemand weint und man redet ihm zu, daß er ſich doch beruhigen ſoll, was thut man da mit ihm (wie ſpricht man da)? — Man tröſtet ihn.

Was thut alſo auch der Herr Jeſus mit der unglücklichen Mutter? — Er tröſtet ſie.

Die Mutter war eine Unglückliche. Wen tröſtet er alſo? — Eine Unglückliche.

So machte es der Herr Jeſus immer, wenn er Unglückliche ſah. (Beiſpiele anführen.) Was thut alſo der Herr Jeſus mit den Unglücklichen? — Der Herr Jeſus tröſtet die Unglücklichen.

Sagt mir das alle.

Was der Herr Jeſus thut, ſollen auch wir thun. Wenn wir alſo Unglückliche ſehen und wir können mit ihnen reden, was ſollen wir da thun? — Sie tröſten.

Wenn wir Unglückliche (Traurige) tröſten wollen, müſſen wir freundliche Worte zu ihnen ſagen. Wenn Ihr nun z. B. ein krankes Brüderchen hättet, das im Bette läge und jammerte und weinte. Wie könntet Ihr da vielleicht zu dem kranken Brüderchen ſprechen, wenn Ihr es tröſten wolltet? — Sei nur ruhig, Du wirſt ſchon bald wieder geſund werden.*)

---

*) Der und Jener könnte hier einſchalten: „Solche Antworten geben die Kleinen nicht.“ Und doch mitunter, ſage ich, aus Erfahrung ſprechend. Es iſt oft eben ſo überraſchend als rührend, was die Kleinen, natürlich in ihrer Weiſe, für allerliebſte Gedanken und ſpeciell auch Troſtgedanken zu Tage fördern.

Oder, wie könntet Ihr vielleicht noch anders sagen? — Weine nur nicht, der liebe Gott wird Dich schon bald wieder gesund machen.

Wenn Ihr auf der Straße ein Kind träfet, das jämmerlich weinte, weil es Geld verloren hat. — Es fürchtet vielleicht, daß es zu Hause Strafe bekommen werde. — Wie könntet Ihr zu diesem Kinde sagen? — Hab nur keine Angst, Deine Mutter wird Dich nicht (hauen) bestrafen.

Oder, wie könntet Ihr vielleicht noch zu ihm sagen? — Suche nur, Du wirst das Geld schon wieder finden.

Wenn Ihr einmal mit einem Kinde zusammen kämet, das keinen Vater und keine Mutter mehr hätte und deshalb recht sehr traurig wäre. Wie könntet Ihr ein solches Kind trösten? — Sei nur nicht so traurig, der liebe Gott wird Dich nicht verlassen u. s. w. u. s. w.

Wenn einem Freunde von Euch sein kleines Schwesterchen gestorben wäre und er nun darüber helle Thränen weinte, wie könntet Ihr zu diesem sagen? — Weine nicht! Dein kleines Schwesterchen ist nun im Himmel und dort ist's viel schöner als auf der Erde.

Oder? — Weine nicht! Wenn Du einmal stirbst, kommst Du auch in den Himmel und da wirst Du Dein kleines Schwesterchen wieder bekommen.

So, meine lieben Kinder, sollen auch wir die Unglücklichen trösten. Und, Ihr solltet nur wissen, wie wohl es solchen Traurigen thut, wenn man so ein paar freundliche Worte zu ihnen spricht!

Welches ist also das Zweite, was wir in dieser Geschichte von dem Herrn Jesu lernen? — Die Unglücklichen zu trösten.

Sagt mir das alle: Wir sollen die Unglücklichen trösten.

Aber der Herr Jesus hatte nicht blos Mitleid mit der unglücklichen Mutter, er tröstete sie nicht blos — er that noch mehr.

Wie sprach er zu dem todten Jünglinge? — Jüngling u. s. w. stehe auf.

Dann aber ist es ja gar nicht schwer, die Kleinen auf den gewünschten Gedanken zu leiten, denselben in irgendeiner Weise anzudeuten.

Und endlich muß doch der „geneigte Leser" voraussetzen, daß dies nicht die erste Besprechung ist, die ich mit den Kleinen vornehme (es geschieht ja eben erst nach dem ersten halben Jahre) und daß ihr Gesichts- und Gedankenkreis schon um ein Bedeutendes erweitert, daß ihnen bereits viel Stoff gegeben worden ist.

Und was geschah? — Er stieg heraus.

Wie ward der Jüngling wieder? — Lebendig.

Wer hatte ihn wieder lebendig gemacht? — Der Herr Jesus.

Wem gab der Herr Jesus den Sohn wieder? — Seiner Mutter.

Wie war sie nun nicht mehr, da sie ihren Sohn wiederhatte? — Traurig, unglücklich.

Wer hatte ihr so schnell geholfen? — Der Herr Jesus.

Was hatte der Herr Jesus also mit der Unglücklichen gethan? — Geholfen.

Das war also das Dritte, was der Herr Jesus that. Er half der unglücklichen Mutter.

Und so half der Herr Jesus immer, wenn er Unglückliche sah. Ich habe Euch schon viel Beispiele davon erzählt. Was machte er mit dem Kranken am Teiche Bethesda? — Er machte ihn gesund.

Was that der Herr Jesus, als sie einmal einen Blinden zu ihm brachten? — Er machte ihn sehend.

Was that er also mit allen Unglücklichen? — Er half.

Was sollen wir deshalb auch thun, wenn wir Unglückliche sehen? — Helfen.

Können wir auch Todte lebendig machen? — Nein.

Können wir Blinde heilen? — Nein.

Allen können wir also nicht helfen.

Wenn wir aber helfen können, was sollen wir dann thun? — Wir sollen helfen.

Wenn nun z. B. Einer von Euch einmal seinen Schiefer vergessen hätte, da wäre er auch in Noth, denn er könnte ja nicht mit schreiben. Was könnt Ihr da thun? — Ihm einen Schiefer borgen.

Wenn Einer von Euch einmal sein Frühstücksbrod vergessen hätte und Ihr seht, daß er recht Hunger leidet, wie könntet Ihr ihm da helfen? — Ihm ein Stückchen von unserm geben.

Wenn Ihr ein kleines Kind auf der Straße träfet, das sich verlaufen hätte und den Weg nach Hause nicht fände. Wie könntet Ihr denn da helfen? — Es nach Hause führen.

Wenn Ihr einem alten Mütterlein begegnetet und dem alten Mütterlein fiele gerade irgend Etwas herunter, das Mütterlein aber kann sich nicht gut bücken, weil es so alt ist. Was sollt Ihr da thun? — Aufheben.

Wenn Euch zu Weihnachten der heilige Christ recht viel beschеert

hat und Ihr wüßtet wo blutarme Kinder, die keine einzige Nuß bekommen haben, was könnt Ihr da thun? — Von unsern Geschenken Etwas geben.

Denkt, es wäre ein Käferchen in eine Pfütze gefallen. Ihr seht es in seiner Angst. Was ist da zu thun? — Heraus helfen.

Denkt an die armen Vöglein im Winter. Die sind auch in großer Noth. Warum denn? — Sie hungern und frieren.

Wie könnt Ihr diesen helfen? — Krümchen geben.

Man kann auch solchen Unglücklichen helfen, die nicht gerade in unserer Nähe sind. Wenn Ihr z. B. hört, daß irgendwo ein Feuer gewesen ist und dabei vielen armen Kindern die ganzen Sachen verbrannt sind. Was könntet Ihr da thun? — Etwas hinschicken.

Was denn? — Kleider, Bücher, Geld u. s. w.

Wenn Ihr nun den Unglücklichen helft, so viel Ihr könnt, wem seid Ihr dann ähnlich? — Dem Herrn Jesu.

Sagt mir einmal alle, was wir mit den Unglücklichen thun sollen. — Wir sollen den Unglücklichen helfen.

Jetzt wollen wir nun noch einmal überlegen, was wir in dieser Geschichte von dem Herrn Jesu gelernt haben.

Was hatte der Herr Jesus mit der unglücklichen Mutter? — Mitleid.

Was sollen also auch wir mit Unglücklichen habe? — Mitleid.

Das war das Erste.

Was that der Herr Jesus, indem er zu der Mutter sagte, weine nicht? — Er tröstete sie.

Was sollen auch wir thun, wenn wir mit einem Unglücklichen reden können? — Ihn trösten.

Das ist das Zweite, was wir von dem Herrn Jesu lernen.

Was that der Herr Jesus, weil (indem) er der Mutter den Sohn wiedergab? — Er half ihr.

Was müssen wir thun, wenn wir Unglückliche sehen, denen wir helfen können? — Ihnen helfen.

Das wäre das Dritte, was wir von dem Herrn Jesu gelernt haben.

Wie Vielerlei also haben wir in dieser Geschichte von dem Herrn Jesu gelernt? — Dreierlei.

Wer kann mir alles Dreies noch einmal wiederholen? (Ich will den Anfang geben: Wir sollen mit den Unglücklichen —.)

Wenn wir nun so sind und so handeln, wie es uns der Herr Jesus hier gezeigt hat, was sind wir dann für Menschen? — Gute.

Wenn wir also gute Menschen werden wollen, wem müssen wir es da immer nachthun? — Dem Herrn Jesu.

So vergeßt es denn nicht, meine lieben Kinder, was wir aus dieser Geschichte von dem Jüngling zu Nain gelernt haben. Wo Ihr Unglückliche seht, bedauert sie; könnt Ihr mit ihnen sprechen, so tröstet sie; könnt Ihr ihnen helfen, so helft ihnen!

Ich wiederhole noch einmal, daß die Antworten nicht alle so präcis kommen, wie sie hier niedergeschrieben sind, aber erlangt können sie, bei nur einigem katechetischen Geschicke, alle werden.

Dergleichen Besprechungen muß man natürlich ganz klein anfangen. Man wählt anfänglich nur einen ganz einfachen Gedanken aus irgendeiner Erzählung und spricht darüber — um mich einmal so auszudrücken — in der legèrsten Weise, damit meine ich, man nimmt von den Kindern alles an, was sich nur einigermaßen mit jenem Gedanken in Beziehung bringen läßt. Sollte man auch bei solchen Besprechungs-Versuchen einmal von dem vorgesteckten Ziele abkommen, von den Kindern in ein anderes Fahrwasser geleitet werden, immer darin fort! Es gilt jetzt nur, die Kinder an das Fragen und Antworten auf dem religiösen Gebiete zu gewöhnen, ihnen gleichsam unbemerkt die Form und mit der Form unterschiedlichen Stoff beizubringen.

Sind ihre Zungen einigermaßen gelöst, haben sie innerhalb eines solchen geschichtlichen Stoffes einigermaßen sehen, suchen und finden gelernt, dann zieht man der religiösen Unterhaltung nach und nach engere, bestimmtere Grenzen und sucht nach und nach die Gedanken der Kleinen auf feste Punkte zu concentriren.

Es läßt sich wirklich schon recht Erfreuliches erreichen, wenn — man sich die Sache angelegen sein läßt.

Vielleicht aber sagt da wieder irgend Einer, solche religiöse Besprechungen seien noch nicht für Kleine geeignet; man erziehe sie damit nur zu einer religiösen „Altklugheit“. Wollte man mit ihnen Glaubenssätze (Dogmen) behandeln, würde ich das zugeben, aber eine einfache

Moral (das ist freilich leider ein fast verpöntes Wort geworden) begreifen und fassen sie bei geschickter Behandlung. Freilich kommt eben bei diesem letzteren Stoffe der Besprechung sehr viel darauf an, **wie** man dieselbe handhabt, welchen Ton man anschlägt und wie viel man der kindlichen Anschauungsweise Rechnung zu tragen versteht. Wenn man freilich die Kleinen in ähnlicher Weise (wie ich einmal in einer Musteranstalt gehört habe) fragt, wie: „In welchem Verhältnisse stand Jonas zu Gott?“ dann ist's mit der Kindlichkeit vorbei.

Trotzdem nun aber, daß ich mich eigentlich gern mit meinen Kleinen in jener Weise über die biblische Geschichte unterhalte, und trotzdem, daß in dieser Beziehung auch ein erfreuliches Ziel mit ihnen zu erreichen ist, und endlich trotzdem, daß die biblische Geschichte an sich nicht ohne Gewinn für die kleinen Herzen ist, bleibe ich doch der Ansicht, daß es heilsamer wäre, wenn sie nicht auf dem Lectionsplane des ersten Schuljahres stünde.

Es ist weit zweckmäßiger, das Anschauungsvermögen und das Urtheil, überhaupt die geistige Kraft der Kleinen, an Erzählungen zu üben, die eigens für sie da sind, als sie schon mit Geschichtsstoffen zu behelligen, die ihnen der Zeit, dem Inhalte und der Form nach sehr fern liegen.

Vielleicht kommt bald eine Zeit, da nicht allein Leipzigs, sondern alle sächsischen (wenn nicht alle deutschen) Elementarklassen diesem pädagogischen Fortschritte huldigen dürfen! Die biblische Geschichte kommt im zweiten Schuljahre vollständig zeitig genug!

Von den Bilderwerken, welche sich ganz besonders dazu eignen, den biblischen Geschichtsunterricht in der Schule und namentlich im ersten Schuljahre zu beleben und die einzelnen biblischen historischen Acte zur verständnißfördernden Anschauung zu bringen, sind folgende zu nennen:

Bilder zur biblischen Geschichte für den Unterricht in Schule und Haus. Erste Sammlung. Auswahl zunächst für die Unterklassen. 20 Blatt nach Zeichnungen von E. Sachsse, A. Dietrich und A. Diethe. Format: 55 Cm. breit, 41 Cm. hoch. Dresden, Meinhold u. Söhne. Preis 12 Mark.

Ein für genannten Zweck höchst beachtenswerthes und deshalb empfehlenswerthes Werk. Die zwanzig Abbildungen (Die Schöpfung. Abraham und Lot. Joseph wird verkauft. Joseph's Erhöhung. Joseph's Erkennung. Moses' Rettung. Ruth und Boas. Eli und Samuel. David und Goliath. Salomo's Weisheit. — Geburt Jesu. Die drei Weisen. Der zwölfjährige Jesus. Der Hauptmann von Kapernaum.

Jairi Töchterlein. Martha und Maria. Der barmherzige Samariter. Jesus segnet die Kinder. Die Kreuzigung. Die Auferstehung des Herrn.) sind in so erbaulich schönen, markigen und doch so poesievollen Formen gehalten, daß sie ganz besonders auf die Kindesseele einen mächtigen und darum bleibenden Eindruck machen müssen. Dabei sind sie von derartigen Dimensionen, daß ihr Inhalt auch von den in der Klasse am entferntesten sitzenden Kindern deutlich erkannt werden können. Eine biblische Geschichtslection, werde sie in einer untersten oder in einer höheren Klasse gehalten, muß, das entsprechende dieser Bilder vor den Schülern aufgestellt oder aufgehangen, an Anschaulichkeit, Verständniß und Leben wesentlich gewinnen, die Kinder fesseln und somit eine segensreiche werden.

Bilder zum Gebrauche beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Von Carl Ehrenberg. 24 Blatt. Berlin, Photographie, Druck und Verlag von Gebr. Buchard.

Auch dieses Bildwerk macht seinen Schöpfern alle Ehre und verdient deshalb, angelegentlichst zur Einführung empfohlen zu werden, wie dies auch das Königl. sächs. Ministerium bereits gethan hat. Die einzelnen Bilder (12 alt- und 12 neutestamentliche) besitzen die für Schulzwecke nöthige und erwünschte Größe (60 Cmtr. hoch, 50 Cmtr. breit). Die einzelnen Figuren und Gruppen sind so kräftig und doch so lebensfrisch behandelt, daß sie selbst in geraumer Ferne noch den beabsichtigten charakteristischen Eindruck erzielen. Der ganze heilige Ernst und die ganze biblische Weihe ist über diese bildlichen Darstellungen ausgegossen, sodaß sie das erzählende Wort des Lehrers wesentlich unterstützen und einen zu Kopf und Herz gehenden Totaleindruck des einst Geschehenen in den Kindern zurücklassen müssen. Einzelne dieser Bilder sind sogar recht wohl geeignet, in frommgesinnten Familien, welche für die „heilige Geschichte" besonders incliniren, als Zimmerzierde verwendet zu werden.

Bilder zum Anschauungs-Unterricht für die Jugend. IV. Theil: Bilder zum alten Testamente. 30 Blatt. 4. Aufl. Preis 4 Mark 80 Pfge.
V. Theil: Bilder zum neuen Testamente. 30 Blatt. 4. Auflage. Preis 4 Mark 80 Pfge.
Eßlingen, J. F. Schreiber.

Zeichnung, Auffassung und Colorit sind wirkungsvoll und sehr wohl geeignet, zum Verständniß der heiligen Geschichte wesentlich beizutragen und das Gehörte in Kopf und Herz zu befestigen. Diese Abbildungen dürften für den Privatunterricht ganz besonders zu empfehlen sein.

Biblische Wandbilder für den Anschauungsunterricht und die Kinderstube. 24 Bilder, à 54 Cm. breit und 38 Cm. hoch. Leipzig, Justus Naumann.
Preis 12 Mark, colorirt 30 Mark.

Sie enthalten: Kain's Brudermord. Noah's Opfer. Moses zertrümmert die Gesetztafeln. Isaac's Opferung. Joseph wird von seinen Brüdern verkauft. Das Wiedersehen zwischen Joseph und Benjamin. Findung Moses. David besiegt Goliath. Daniel in der Löwengrube. Die Himmelfahrt des Propheten Elias. — Christi Geburt. Die Anbetung der drei Weisen. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Der Herr segnet die Kindlein. Der Herr erweckt Jairi Töchterlein. Der Herr auf dem Meere wandelnd. Gleichniß vom verlorenen Sohne. Der Herr zieht in Jerusalem ein. Seht, welch ein Mensch! Christus am Kreuze. Die Auferstehung. Der Herr in Emmaus. Christi Himmelfahrt. Petrus wird von einem Engel aus dem Gefängnisse befreit.

Auch dieses Bildwerk ist berechtigt, die vollkommenste Beachtung zu beanspruchen. Alle diese Bilder sind mit einer frommen Künstlerliebe und mit einem biblisch-religiösen Verständnisse ausgeführt. Sie versetzen durch ihre warm empfundene Auffassung der Ereignisse in der Geschichte des Reiches Gottes sofort in die besondere, gehobene Stimmung, mit der das Kind an die biblische Historie herantreten soll. In all den vorgeführten Hauptpersonen drückt die Zeichnung eine Ruhe und einen Frieden aus, der nur erziehlich auf die Schüler, überhaupt auf die Kinder einwirken kann. So können, so sollen sie sich die biblischen Musterpersönlichkeiten ihrem Aeußeren nach vorstellen. Und sicher wird der Eindruck, den die Kinder durch diese Bilder von den biblischen Ereignissen gewinnen, ein bleibender, segensreich wirkender sein.

Nächstdem erscheint zu diesem Bildwerke eine Art Commentar, welcher betitelt ist: „24 Biblische Geschichten für den ersten Religionsunterricht. Im engen Anschlusse an die in gleichem Verlage erschienenen «Biblischen Wandbilder für den Anschauungsunterricht und in der Kleinkinderstube», erzählt von Joh. Fr. Ranke, Director a. D. des Oberlin-Hauses zu Nowawes." Die ersten vier Bogen, die mir von diesem Buche zur Zeit vorliegen, lassen deutlich erkennen, daß es der Autor versteht, die Geschichte mit dem Bilde und das Bild mit der Geschichte zu verbinden und so die rechte Anschaulichkeit, die auch in religiösen Dingen vonnöthen, zu erzielen.

Elfter Abschnitt.

Der Religionsunterricht.

Ansicht gegen den systematischen Religionsunterricht in der Elementarklasse. — Behandlungsweise. — Stoff. — Anordnung. — Präparation. — Probelection.

A. Kein Religionsunterricht in der Elementarklasse.

Auch Religionsunterricht steht noch hie und da auf Lectionsplänen für die Elementarklassen verzeichnet und verordnet. Und dazu noch soll er systematischer Natur sein, denn er soll sich streng nach den zehn Geboten richten. Es wird wol auch zuweilen sogar controlirt, wie weit der betreffende Lehrer in den Geboten vorgeschritten sei.

Was die Behörde anordnet, dem haben wir uns zu fügen, das ist eine allbekannte Sache. Das bloße Fügen reicht aber noch nicht aus, es ist auch unsere Pflicht, mit der größten Gewissenhaftigkeit den Anordnungen nachzukommen.

Dessenungeachtet aber ist uns unverwehrt, unsere Ansichten über die Sache zu haben. Wenn ich schon — und wahrlich nicht aus Bequemlichkeitsrücksichten — gegen die biblische Geschichte in der Elementarklasse war, muß ich mich — auf Grund meiner Erfahrungen — noch entschiedener gegen den systematischen Religionsunterricht erklären.

In manchen Elementarklassen sind wöchentlich zwei Stunden dafür angesetzt, das beträgt für das erste Schuljahr, das Schuljahr zu 46 Wochen gerechnet, 92 Religionsstunden. Folglich müssen die Pflichten, welche die zehn Gebote enthalten, in 92 Lectionen zerlegt, getheilt werden. Diese Section soll mir Einer für Kleine ausführen.

Angenommen nun, die 92 Lectionen wären glücklich heraus (gepreßt) gebracht, so ist es nicht anders möglich gewesen, als daß ungeheuer specialisirt worden sein muß. Eine Stunde soll, laut Lectionsplan, jedesmal der Religion gewidmet werden. Es soll also mit den Kleinen — anders kann's doch nicht gemeint sein, wenn man den ganzen Plan ins Auge faßt — eine volle Stunde über ein ganz specielles Thema, wie etwa: „Sei bescheiden. Sei dienstfertig. Sei nicht neidisch. Sei versöhnlich u. s. w." gesprochen werden. Dieser Unterricht soll auch jedenfalls sofort beginnen, wenn die Kinder in die Schule aufgenommen

sind. Das aber soll mir wieder Einer vormachen, nämlich, mit den Kleinen eine lange Stunde über ein solches Thema sprechen, ohne daß dieselben dabei ermüden, ohne daß dieselben geistig maltraitirt werden!

Zudem ist es in vielen Schulen noch Vorschrift, daß die Kleinen zu diesem Religionsunterrichte „Liederverse" (Verse aus frommen Liedern, die fast alle für Erwachsene, wenigstens für das reifere Alter gedichtet wurden) und Bibelsprüche lernen müssen, die mit dem Religionsunterrichte correspondiren sollen.

Bibelsprüche? Gut, das mag angehen, denn da haben wir eine ziemliche Auswahl und genug solche, die den religiösen Gedanken in klaren, einfachen Worten ausdrücken. Aber Liederverse (in manchen Schulen vielleicht auch sogenannte Kernverse)? Nein! Sie sind fast alle von mehr oder weniger abstracter Natur, und, wie schon angedeutet, keineswegs für das frühe Alter berechnet. Es giebt Geeigneteres für die Kleinen.

Ich weiß recht wohl, wie Diejenigen, die die Nothwendigkeit des systematischen Religionsunterrichtes für die Elementarklasse vertreten sollen oder wollen, sprechen. Sie (in der Regel mit der eigentlichen **Praxis** in der Klasse der Kleinen wenig oder gar nicht vertraut) sagen: „Aber es ist doch recht wünschenswerth, daß die Kleinen auch schon Etwas von dem lieben Gott hören; daß ihnen so bald als möglich gesagt wird, was sie für Pflichten gegen ihn zu erfüllen, daß sie wissen, wie sie sich gegen ihre Nebenmenschen zu verhalten haben. Man kann den Kindern nicht früh genug einprägen, daß sie nicht fluchen, nicht lügen, nicht stehlen sollen. Na und wenn sie auch den Liedervers nicht recht verstehen, ein wenig merken sie sich doch davon und man kann doch nicht wissen, welch Körnlein gerade in das Herz fällt und einen guten Boden findet und aufgeht." U. s. w.

Es klingt dies ganz hübsch und schön und man sollte meinen, es müsse dem kaum zu widersprechen sein.

Aber die Ansicht ist nicht stichhaltig, sobald man ihr mit den Grundsätzen der Pädagogik und der Psychologie zunahe tritt. „Milch", sagt Paulus, „habe ich Euch zu trinken gegeben, und nicht Speise, denn ihr konntet noch nicht."

Systematischer Religionsunterricht nach den zehn Geboten mit Liederversen und Bibelsprüchen ist aber durchaus keine Milch für die Kleinen, sondern ganz gehörige Speise, zu der die geistigen Verdauungswerkzeuge bereits gehörig gekräftigt sein müssen. Wollte man in diesem

Bilde fortfahren, könnte man jene Liederverse schon mehr „Knochen" für die Kleinen nennen. Die Schule aber hat eben vor allen Dingen zu fragen: Was ist pädagogisch und psychologisch das Richtige und darum Rechte.

Lieber Freund, Du mußt hier eine Nebenbemerkung mit in den Kauf nehmen: Ich meine nämlich — aber ich kann mich natürlich ganz erschrecklich irren — es wird durchweg in unseren Schulen **zu viel** Religion getrieben, theils dem Umfange, theils der Zahl der Stunden nach. Bei fünf Stunden wöchentlich (wie dies vielerorts die Religionspläne besagen) kommen, das Schuljahr zu 46 Wochen gerechnet, in den 8 Schuljahren nicht weniger als 1840 — sage, ein Tausend acht Hundert und vierzig — Religionsstunden heraus. Mit der lieben, guten Religion ist es sicher sehr oft bedeutend übertrieben worden, man hat sich durch das Uebermaß an der Jugend versündigt. Die Catechumen haben da z. B. an manchen Orten wöchentlich sechs Religionsstunden nach dem gewöhnlichen Schullectionsplane, wöchentlich zwei sogenannte Präparationsstunden bei dem Director der Anstalt und endlich wöchentlich zwei Stunden Religion bei dem Geistlichen, macht à Woche 10 — sage **zehn** — Religionsstunden, gehabt. Dazu rechne man noch die vielen Stunden, die sie sich außerdem noch zu Hause mit Religion beschäftigen, indem sie sich entweder zur nächsten Stunde vorbereiten oder — und zuweilen eine nicht geringe Zahl — Bibelsprüche und Lieder lernen müssen. Kurz, mein schwacher Verstand bringt es nicht fertig, dieses Maß von Religion kein „Uebermaß" zu nennen. Ich kann mich von der Ansicht nicht trennen, daß hier Ueberfluß vorhanden ist und daß dieser Ueberfluß Ueberdruß erzeugt. — Man frage die Erfahrung! Man lege die Hand aufs Herz — aber auf die richtige Stelle und drücke auch ein wenig! — und frage die eigne Erfahrung! — Könnten wir doch unseren guten Catechumenen ins Herz sehen!

Ich will gern in Ehrfurcht stille halten, wenn ich, der simple Elementarlehrer, hierbei von irgendeinem Theologen — von einem wirklichen Pädagogen steht es wol kaum zu befürchten — so recht aus dem ff „mitgenommen" und scheinbar in den Staub geworfen werde. Ich verlange ja auch nicht, und es steht mir auch gar nicht zu, es zu verlangen, daß alle Welt meiner Ansicht sein soll. Gedanken aber sind zollfrei und ich bleibe doch der Ansicht, es wird in unseren Schulen zu viel Religion getrieben. Zu viel aber ist ungesund und wird es ewig bleiben! Es kann unmöglich darauf ankommen, wie viel Religion, sondern darauf, meine ich, was für Religion.

B. Da sie nun aber einmal verordnet ist.

Dank sei es denjenigen Schulbehörden, die uns Elementarlehrer wenigstens in Bezug auf den Religionsunterricht weder pedantisch an die Zeit, d. h. an die Abhaltung der vollen Stunde, noch an den religiösen Memorirstoff binden, sondern uns in dieser Hinsicht den nöthigen Spielraum lassen.

Höre nun, lieber College, auch über diesen Unterrichtszweig einiges Methodische.

In Bezug darauf, wann der Religionsunterricht mit den Kleinen beginnen und wie lange er jedesmal ausgedehnt werden soll, gelten dieselben Grundsätze, wie ich bereits bei der biblischen Geschichte dargethan habe: Erst in der vierten Woche damit anfangen und anfänglich nur höchstens eine halbe, später nie mehr als höchstens drei Viertel Stunden darauf verwenden.

Wie aber ist der Religionsunterricht in der Elementarklasse zu behandeln?

Was für Stoff soll ihm zu Grunde gelegt werden?

a. Die heiligen zehn Gebote.

So ist's an vielen Orten Vorschrift, und anderes als das „Gesetz" kann, wenn einmal systematischer Religionsunterricht sein soll, nicht als Urbasis in der Elementarklasse gelten.

Zu diesem Zwecke ist es nothwendig, daß die zehn Gebote von den Kleinen bei Gelegenheit des Unterrichts — also nicht auf einmal — mit gelernt werden. Doch lasse ich nicht Luther's Erklärung dazu lernen, weil sie den Kleinen weit unverständlicher ist, als das einfache Bibelgebot. Ich bin der Meinung, es genügt vollkommen, wenn die Kleinen die „Bibelgebote" erlernen.

Freilich muß man nun den Stoff, der sich um diese zehn Grundregeln gruppirt, nach der Zeit vertheilen, zurecht legen, ordnen u. s. w.

Vielleicht ist es Dir, lieber junger College, nicht unlieb, wenn ich Dir hierbei notire, wie man etwa diesen Stoff eintheilen und vertheilen kann. Ich bemerke indes, daß ich mir bei dem ersten Gebote eine kleine Abweichung erlaube, indem ich für nöthig halte, in dem Kinde erst ein „Bild" (soweit dies eben möglich) dessen zu erzeugen, der diese Gesetze gegeben hat und von dem ja in den Religionsstunden immer und immer wieder die Rede ist; die Kleinen erst, in ihrer

Weise, mit dem näher bekannt zu machen, von dem sie ja bereits auf dem Schooße der Mutter gehört haben, für den und zu dem wir sie ja erziehen sollen.

Demnach ordne ich so:

Erstes Gebot.

1. Es ist ein Gott.
2. Gott als Schöpfer.
3. Gott als Erhalter.
4. Gott als Regierer.
5. Gott ist ewig und unveränderlich.
6. Gott ist allgegenwärtig und allwissend.
7. Gott ist allweise.
8. Gott allmächtig.
9. Gott ist heilig und gerecht.
10. Gott ist gütig.
11. Gott ist wahrhaftig.
12. Fürchte Gott.
13. Liebe Gott.
14. Vertraue Gott.

Zweites Gebot.

15. Die Namen Gottes. (Vater.)
16. Bete zu Gott.
17. Danke Gott.
18. Gehorche Gott.

Drittes Gebot.

19. Die Sonntagsfeier.
20. Das Wort Gottes.

Viertes Gebot.

21. Liebe und ehre Deine Eltern.
22. Liebe und ehre Deine Lehrer.
23. Pflichten gegen die Obrigkeit.
24. Pflichten gegen das Alter.
25. Liebe alle Menschen.
26. Sei bescheiden.
27. Sei dienstfertig.

Fünftes Gebot.

28. Gott gab uns einen kunstvollen Leib.
29. Sorge für Deine Gesundheit.
30. Sei theilnehmend.
31. Sei barmherzig.
32. Mord. (Kain. Moses.)
33. Gott gab uns einen Geist.
34. Bilde Deinen Geist aus.
35. Der Mensch und die Thiere.
36. Die Pflanzenwelt.

Sechstes Gebot.

37. Sei keusch in Worten und Werken.

Siebentes Gebot.

38. Stiehl und betrüge nicht.
39. Sei arbeitsam.
40. Sei sparsam.
41. Sei nicht geizig.
42. Liebe die Ordnung.

Achtes Gebot.

43. Lüge nicht.
44. Verleumde nicht.
45. Sei verträglich.
46. Sei versöhnlich.

Neuntes und zehntes Gebot.

47. Sei nicht neidisch.
48. Sei zufrieden.
49. Böse Lüste und Begierden.

Schluß der Gebote.

50. Lohn und Strafe.

Hierzu sei noch bemerkt, daß ich, je zur geeigneten Zeit, nicht verabsäume, eine Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Winter-, Weihnachts- und Neujahrsbetrachtung einzuschieben.

Du könntest mir nun entgegen halten: „Das sind ja Themen wie für eine Oberklasse? Wo bleibt da die Elementarklasse?"

Dieser muß man natürlich in der Ausführung Rechnung tragen. Inhalt und Form der Unterredung muß bestmöglichst der Anschauung der Kleinen nahe gebracht werden. Es kann daher auch durchaus nicht erwartet werden, daß man die Kleinen mit irgendwelchen religiösen Definitionen beschwere. Berechne deshalb Deine Unterredung vorzugsweise auf das Gemüth der Kleinen, namentlich, wenn es sich um das Wesen des „Allvaters" handelt, und führe recht viel Beispiele aus dem Lebenskreise des Kindes an.

b. Die biblische Geschichte.

Hier muß freilich dazu gesetzt werden, „so weit dies möglich ist", denn, erstens, erzählen wir ja den Kleinen bei Weitem nicht alle biblischen Geschichten und haben also nicht allzugroße Auswahl für unsere religiösen Stoffe, und zweitens kommt es ja sehr häufig vor, daß wir ihnen die Geschichte noch gar nicht erzählt haben (sie war eben zeither noch nicht an der Reihe), auf die wir uns bei dem religiösen Thema beziehen könnten und möchten. Wenn es aber angeht, ist es gar gut, die biblischen Bilder als Entwicklungs- und Veranschaulichungsquellen zu benutzen und sie so in enge Beziehung mit dem systematischen Religionsunterrichte zu bringen.

c. Bibelsprüche.

Bei der Wahl derselben muß man darauf sehen, daß sie möglichst kurz, möglichst selbstverständlich sind und in recht specifischer Weise unseren als Thema gewählten Gedanken enthalten. Einer die Woche ist für die Kleinen genug.

d. Verschen.

Nicht Liederverse, gegen welche ich mich bereits ausgesprochen habe. — Auch ich ließ in den ersten zwei Jahren meiner Elementarwirksamkeit Liederverse lernen, bemerkte aber sehr bald oben erwähnte

Uebelstände und gelangte zu der Ueberzeugung, daß doch auch der Memorirstoff, der mit die Grundlage zu den religiösen Unterredungen bilden soll, eigens für die Kleinen geschaffen sein muß. Der Stoff zu dergleichen Verschen muß aus dem Anschauungskreise dieses Alters entnommen und in eine Form gebracht sein, die der Bildungsstufe desselben entspricht. Trüge ein solches Gedichtchen auch das Fabelgewand, es ist mir viel lieber und für die kleinen fruchtbarer, als der „Kernliedervers".

Ich versuchte nun, mir selbst dergleichen geeignete Verschen zu schaffen. Ich studirte nach besten Kräften die Kleinen, belauschte ihre Ideen und ihre Sprache. Bald waren einige Verschen entstanden, die — wie mir schien — nicht ohne den gewünschten Erfolg blieben. Letzterer gab mir Muth und Lust, diesen Acker weiter zu bebauen. Es entstanden mehr und mehr und zuletzt wurde ein ganzes Büchlein daraus.*)

Nach diesem Büchlein wähle ich den religiösen Memorirstoff und ich habe damit stets vor meiner Behörde bestanden und hoffe in Bezug auf meine Kleinen mit diesen Samenkörnern nicht vergeblich gesäet zu haben.

Natürlich: „Jeder Kaufmann lobt seine Waare!" Trotzdem aber will ich Dir, lieber Freund, mein Büchlein nicht empfehlen. Aber, ich würde Dir doch rathen, es Dir gelegentlich einmal anzusehen, damit Du mich wenigstens ganz verstehen lernst, von welcher Natur ich meine, daß diese Verschen für die Kleinen sein sollen.

Bist Du überhaupt in Bezug auf die in der Elementarklasse zu lernenden Verschen meiner Ansicht, wird es Dir nicht schwer werden,

---

*) **Wiedemann, Samenkörner für Kinderherzen.** Als Grundlage für den ersten Religionsunterricht, nach den zehn Geboten und den christlichen Festtagen geordnet. Nebst einem Anhange von 60 kleinen Liedchen nach bekannten leichten Melodien. Für Kinder von 6—8 Jahren. 10. Auflage. Dresden, Gustav Dietze. Cart. Preis 75 Pfge. Bei 25 Exempl. Preis à 65 Pfge.

Das Büchelchen (ohne Anhang) zerfällt in zwei Theile und enthält im Ganzen 198 Verschen und 257 Bibelsprüche. Der Haupttheil behandelt in 50 Wochenlectionen die heiligen zehn Gebote und zwar in einem doppelten Cursus für das erste und für das zweite Schuljahr.

Der zweite Theil bietet ebenfalls einen reichen Stoff zu religiösen Besprechungen, insonderheit über das Leben und Wirken unseres Heilandes, geordnet nach den christlichen Festzeiten.

Dir aus den in jenem Genre erschienenen Verschen (theils ganze Bücher füllend, theils hie und da zerstreut) eine Sammlung zu bilden, wie sie Deiner Ansicht und Deinen speciellen Verhältnissen entspricht.

e. Kleine, nichtbiblische Erzählungen.

Ich entblöde mich nicht, dann und wann und zwar, entweder wenn Verschen, Spruch oder Bibelgeschichte keine ganz bequemen Entwickelungsquellen sind, oder auch zur bloßen Abwechslung, den Kleinen zu Anfange der Religionsstunde eine geeignete profane Geschichte (wol auch Fabel) zu erzählen, auf deren Grund ich dann meine „Lehren" aufbaue. Noch häufiger kommt es vor, daß ich eine Geschichte dieser Art mitten einwebe, oder als Schluß gebe. Gut gewählt, geben sie Licht und Zündstoff, Anregung und Leben. Gut gewählt, verhalten sich dergleichen Erzählungen zur Religion, wie Illustrationen zu Geschichten. Verschmähe solche Geschichten ja nicht und vergiß sie auch nicht, lieber College, ich behaupte: Sie gehören zum Religionsunterrichte der Kleinen.

In Bezug aber auf den Religionsunterricht in der Elementarklasse gebe ich Dir noch einige wohlgemeinte Rathschläge:

a. Präparire Dich auf denselben so sorgfältig als möglich.

Religionslehren, sie mögen heißen, wie sie wollen, sind und bleiben abstracte Gegenstände. Du aber mußt Dich bestreben, dieses Abstracte, so gut es nur immer geht, für die Kleinen in Concretes zu verwandeln. Das ist nicht leicht und läßt sich nicht auf der Stelle aus den Aermeln schütteln. Das will überlegt, reiflich überlegt und durchdacht sein.

So einfach auch die Unterredung sein muß, muß doch in ihr eine gewisse Ordnung, ein gewisser Fortschritt, es muß Logik darin herrschen, Fehlt sie, wirst Du, bei aufmerksamem Auge, sehr bald die Folgen unter Deinen Zuhörern wahrnehmen. Sobald Du anfängst, Dich im Kreise zu drehen, zu „quirlen", planlos hin- und herzufahren, stellt sich bei ihnen Zerstreutheit, Langeweile, Schläfrigkeit u. s. w. ein. Man glaubt gar nicht, was die Kleinen gerade hierin für eine merkwürdige „Fühlung" (dunkles Ahnen) haben. Ist in Deiner Leitung keine Ordnung mehr, dann „klappt's" auch bei den Kindern nicht mehr. Dann sprich lieber: Amen!

Ich meine, der Elementarlehrer hat sich auf keine Stunde so gewissenhaft gründlich vorzubereiten, als auf die Religionsstunde!

Scheue diese Mühe nicht. Diese Präparationen nur ein Jahr gründlich und natürlich schriftlich ausgeführt, dann hast Du ja „Vorrath auf viele Jahre". Und wenn Du auch im Laufe der Zeit hie und da eine kleine Verbesserung nachtragen müßtest, das ist ja dann keine Arbeit mehr.

b. Frage so viel als möglich.

Mit einer langen Predigt, mit salbungsvollem Vortrage, mit etwa fünf Minuten langen Ansprachen ist bei den Kleinen durchaus nichts ausgerichtet. Und wenn Du die glänzendsten, begeistertsten Monologe einlegtest, bei den Kleinen machst Du nur Fiasco damit. Ihr kleiner Geist ist auf derartige „Anreden" durchaus noch nicht eingerichtet. Ihr Interesse weckst, ihre Aufmerksamkeit und Theilnahme erhältst und Eindruck auf sie machst Du nur dadurch, daß Du sie so viel als möglich ins Gespräch hereinziehst, sie so viel als nur möglich mitreden läßt, und dies geschieht eben, indem Du immer und immer wieder Fragen an sie richtest. Mögen dies auch mitunter, so zu sagen, „überflüssige" Fragen sein, immer frage. Je mehr die Kleinen antworten und reden können, desto wohler befinden sie sich bei dem Unterrichte, desto besser gefällt es ihnen. Und, lieber Freund, das ist für uns Elementarlehrer derjenige Barometer, nach dem wir uns am meisten richten müssen, die **Stimmung unsrer Kleinen.** Sobald wir gewahren, daß irgendein Stoff, oder die Form der Behandlung desselben die Kinder nicht anspricht, sobald wir Unlust, Phlegma, Langeweile an ihnen verspüren, müssen wir abbrechen oder wenigstens andere Saiten aufziehen. In den höheren Klassen kann es eher einmal heißen: „Der Bien muß!" bei uns nicht, wenigstens nicht in Bezug auf das ganze Auditorium.

Und für die Religionsstunde insonderheit rufe ich Dir zu: „Vergiß der Schwachen nicht!" Hier ist die Gefahr, sie zu vergessen, am größten. Warum? Weil sich in dieser Stunde — da der Stoff mehr oder weniger abstract — in der Regel die Befähigten am lebhaftesten betheiligen und weil man, aus Bequemlichkeitsliebe, leicht geneigt ist, sie zu berücksichtigen, um zu dem vorgesteckten Ziele zu gelangen.

Vergißt Du, gerade in dieser Stunde, auch die Schwachen anzuregen und nach ihren Kräften herbei zu ziehen, so kannst Du gewiß

sein, daß diese Stunden nicht nur gänzlich für sie verloren sind, sondern daß Du diese „Armen“ immer mehr und mehr für den Unterricht abstumpfest.

Ich will Dir in Nachfolgendem ein Pröbchen geben, wie ich ein Verschen, aus dem eine Moral (Du erschrickst doch nicht bei diesem Worte?) entwickelt werden soll, in der Elementarklasse behandele. Der Katechet am grünen Tische wird in dieser Arbeit hie und da wieder Verstöße gegen seine Kunst finden. Er mag, ja, er soll sie finden. Ich habe mir absichtlich — wenn er dies nur glauben wird! — Freiheiten erlaubt, um Dir, lieber Freund, zu zeigen, daß man im Kreise der Kleinen die Berücksichtigung der Strenge der Form und der katechetischen Gesetze der Rücksicht auf das beschränkte Fassungsvermögen der jungen Seelen unterordnen kann und darf. Der Elementarlehrer muß in dieser Hinsicht nicht immer führen, er muß sich auch mitunter führen lassen. Würde jener Recensent in meinen „Religionsstunden“ hospitiren, fände er jedenfalls zuweilen Stoff genug, noch weit verdammlicher aufzutreten als nach Durchlesung der nachstehenden Arbeit.

Ich wähle beispielsweise aus meinen „Samenkörnern“ folgendes Verschen zur Besprechung:

Sorge für Erhaltung deiner Gesundheit.

Der Friedrich hatt' ein roth Gesicht,
War stark an Arm und Bein;
Doch folgt' er seiner Mutter nicht,
Aß grünes Obst hinein.
Bei Tische ward er nimmer satt,
Er trank, wenn er geschwitzt,
Er schlief und schlief sich wieder matt,
Auch immer krumm er sitzt.
Da ward er blaß und krank und schwach
Und blieb es viele Jahr'.
Was hat er da für Schmerzen, ach!
Sagt, was wol schuld dran war?

Wie heißt der kleine Knabe, von dem in unserem Verschen die Rede ist? — Friedrich. (Natürlich stets vollständige Antworten.)

Was hatte er für ein Gesicht? — Ein rothes.

Was war denn roth im Gesichte? — Die Backen.

Was hatte er also für Backen? — Rothe.

Wenn ein Kind rothe Backen hat, wie ist es da gewiß? — Gesund.

Wie war also Friedrich? — Gesund.

Wißt Ihr, wer dem Menschen die Gesundheit giebt? — Gott.

Wie war Friedrich an seinen Armen? — Stark.

Er konnte also mit seinen Armen tüchtig tragen und heben. Was muß man denn in den Armen haben, wenn man tüchtig tragen und heben will? — Kraft.

Wie war Friedrich an den Beinen? — Stark.

Was mußte er also auch in den Beinen haben? — Kraft.

Wer giebt denn dem Menschen die Kräfte, die er hat? — Gott.

Wer hat also auch dem Friedrich die Kräfte gegeben? — Gott.

Was also hatte der liebe Gott dem Friedrich geschenkt? — Gesundheit und Kräfte.

Wenn Euch nun Euer Vater ein Bilderbuch schenkt und Ihr wolltet das Geschenk beschmutzen, zerreißen, umbringen, wie würde da der Vater darüber sein? — Böse.

Was wünscht der Vater, wie sollt Ihr das Bilderbuch halten, das er Euch schenkt? — Gut halten.

Er will, daß Ihr es recht lange haben sollt. Was will er? — Lange haben.

Ihr sagtet vorhin, der liebe Gott habe dem Friedrich auch etwas geschenkt. Was denn? — Gesundheit und Kräfte.

Wie muß man ein Geschenk halten? — Gut.

Da muß nun also auch der Friedrich dafür sorgen, daß er seine Gesundheit und seine Kräfte recht lange behält. Wer will das so? — Gott.

Was will der liebe Gott? — Friedrich soll.

Nun aber wollen wir einmal sehen, wie es der Friedrich treibt, ob er so lebt, daß er gesund und stark bleiben kann. Freilich hören wir da gleich von vorne herein etwas sehr Schlimmes von ihm. Wem folgt er nicht? — Mutter.

Was ist denn das für ein Kind, das seiner Mutter nicht folgt? — Böses. Garstiges.

Denkt einmal daran, was wir bei dem vierten Gebote gehört haben.

Wie kann es einem solchen Kinde nicht gehen, das seiner Mutter nicht folgt? — Wohl.

Wem wird es also gewiß auch nicht wohl gehen können? — Dem Friedrich.

Friedrich war gesund. Wer mochte sich ganz besonders darüber freuen? — Mutter.

Wie würde sie geworden sein, wenn sie den Friedrich einmal krank gesehen hätte? — Traurig.

Was wird sie also gewünscht haben? — Friedrich gesund bleiben.

Gewiß hat sie nun da auf ihn aufgepaßt, daß er nichts essen oder thun solle, was ihm schädlich wäre. Und wenn sie einmal sah, daß er z. B. Etwas essen wollte, was ihm geschadet hätte, was hat sie da gewiß gleich gesagt? — Iß nicht.

Sie verbot ihm also alles Schädliche. Was that sie? — Verbot.

Wie aber heißt es von dem Friedrich? — Folgte nicht.

Wem folgte er nicht? — Mutter.

Es wird uns nun auch in unserem Verschen erzählt, was er für Dummheiten (!) machte. Was für Obst aß er? — Unreifes.

Was hatte ihm seine Mutter gewiß oft gesagt? — Keins essen.

Warum hat ihm denn die Mutter das unreife Obst verboten? — Schädlich.

Was für Obst hat ihm gewiß die Mutter zu essen erlaubt? — Reifes.

Ja, aber das konnte der kleine Friedrich immer nicht erwarten, bis das Obst reif war. Kam er in den Garten und sah einen Apfel liegen, gleich biß er hinein, wenn der Apfel auch noch grasgrün aussah! Wie aber macht sich denn ein Kind, wenn es unreifes Obst ißt? — Krank.

Das war also schon ein Fehler, den Friedrich beging. Welchen? — Unreifes Obst.

Wie heißt es weiter von ihm? — Bei Tische ward u. s. w.

Wie ward er bei Tische nicht? — Satt.

Wenn die anderen Leute schon längst satt waren, wer aß immer noch? — Friedrich.

Wie hätte Friedrich aber auch sein können, wenn die Anderen satt waren? — Satt.

Wie lange aber darf man denn blos essen? — Bis man satt ist.

Ja, das Essen schmeckt Einem manchmal recht gut. Was aber muß man gleich thun, sobald man merkt, daß man satt ist? — Aufhören.

Wer aber machte es nicht so? — Friedrich.

Was that er immer noch, wenn er auch satt war? — Aß.

Wenn man ein Blumenstöckchen hat und begießt es zu viel, bekommt es gelbe Blätter. Wie ist also das viele Wasser dem Blumenstöckchen? — Schädlich.

Gerade so ist es bei dem Kinde, wenn es zu viel ißt. Wie ist also das viele Essen für ein Kind? — Schädlich.

Wem mußte natürlich das viele Essen auch schaden? — Friedrich.

Wie mußte er werden, wenn er sich alle Tage den Magen so vollstopfte? — Krank.

Wodurch kann sich also ein Kind sehr leicht krank machen? — Zu viel ißt.

Wir haben jetzt schon Zweierlei kennen gelernt, wodurch sich Friedrich schadete. Was aß er oft? — Unreifes Obst.

Und wodurch schadete er sich noch? — Zu viel essen.

Aber wir hören noch mehr von ihm. Was wird uns von seinem Trinken erzählt? — Er trank, wenn er geschwitzt.

Wann schwitzt man denn? — Erhitzt hat.

Wobei mochte sich denn Friedrich manchmal erhitzen? — Springen, Rennen.

Was that er nun, wenn er so recht heiß war? — Trank.

Was trank er denn wol? — Kaltes Wasser.

Das aber darf man durchaus nicht thun, wenn man geschwitzt hat, denn dadurch kann man sich sehr krank machen.

Wie lange muß man, wenn man heiß ist, warten, ehe man trinken darf? — Abgekühlt.

Wer mochte denn das dem Friedrich gewiß oft gesagt haben? — Mutter.

Wie lange aber wartete Friedrich nicht? — Bis er abgekühlt.

Wie kann er denn da nicht geblieben sein? — Gesund.

Wie wird er sich dadurch gemacht haben? — Krank.

Aber nicht blos durch sein Essen und Trinken schadete sich Friedrich, sondern auch noch durch etwas Anderes. Wie heißt es weiter in unserem Verschen? — Er schlief und schlief sich wieder matt.

Wer mochte ihn wol früh wecken? — Mutter.

Wenn aber die Mutter das Kind weckt, was muß dann das Kind gleich thun? — Aufstehen.

Wer weiß denn am besten, wann das Kind genug geschlafen hat? — Mutter.

Wenn die Mutter weiß, daß das Kind noch nicht ausgeschlafen haben kann, was wird sie da nicht thun? — Wecken.

Wie lange läßt die Mutter ihr Kind gewiß gern schlafen? — Bis es ausgeschlafen.

Die Mutter weiß aber auch, daß es für das Kind nicht gut ist, wenn es zu lange schläft. Darum weckt sie es zur rechten Zeit. Was aber that Friedrich, wenn ihn seine Mutter weckte? — Stand nicht auf.

(Wann weckt Dich denn Deine Mutter, August, Karl, Elise? u. s. w. Machst Du es etwa auch, wie der Friedrich?)

Wenn ein Kind zur rechten Zeit aufsteht, da ist es frisch und munter. Es hat wieder frische Kräfte und kann hüpfen, springen und arbeiten. Wenn aber ein Kind zu lange geschlafen hat, da ist es nicht munter, wenn es aufsteht. Es dehnt sich umher, macht ein verdrießliches Gesicht, hat zur Arbeit keine Lust, möchte lieber wieder schlafen gehen.

Bei wem mochte dies auch so sein? — Friedrich.

Weil er zu lange schlief, schlief er sich wieder matt. Wie war er also, wenn er aufstand? — Matt.

Wie hätte er aber sein sollen, wenn er aus dem Bette kam? — Munter.

Wann würde er denn munter gewesen sein? — Nicht so lange geschlafen hätte.

Wenn man nun aber durch das lange Schlafen wieder matt wird, so kann das lange Schlafen auch nicht gesund sein. Wie muß es denn sein? — Ungesund.

Was ist also für das Kind ungesund? — Zu lange schlafen.

Da haben wir nun schon Viererlei von dem Friedrich gehört, wodurch er seiner Gesundheit schadete. Könnt Ihr mir diese vier Fehler noch einmal angeben?

Wie stand es bei ihm mit dem Obstessen? — Er aß grünes Obst.

Wie stand es mit seinem Essen bei Tische? — Er aß zu viel.

Was wißt Ihr von seinem Trinken? — Wenn er geschwitzt.

Und wie stand es um sein Schlafen? — Zu lange.

Aber denkt nur! der Friedrich hatte noch eine Unart an ſich, wodurch er ſeiner Geſundheit ſchadete. Wie ſaß er denn immer? — Krumm.

Wie aber muß man denn immer ſitzen? — Gerade.

Ja wol, ſchnurgerade. Ich will Euch auch ſagen, warum. Wollt Ihr es wiſſen? — Ja.

Seht, wer krumm ſitzt, drückt ſich die Bruſt zuſammen und dann kann er nicht gut Athem holen. Wie aber muß denn das natürlich ſein, wenn Jemand nicht richtig Athem holen kann? — Schädlich.

Aber das Krummſitzen iſt auch noch in anderer Weiſe ungeſund. Wenn man ein kleines Bäumchen alle Tage einige Male krumm biegt, wie wird denn da das Bäumchen zuletzt bleiben? — Krumm.

Wie wird es wachſen? — Krumm.

Wenn nun aus dem Bäumchen ein großer Baum geworden iſt, welche Geſtalt wird er dann haben? — Krumme Geſtalt.

So ähnlich wird es auch mit einem Kinde, das immer krumm und ſchief ſitzt. Es biegt ſeinen Rücken (Rückgrat). Was biegt es? — Rücken.

Und was wird an dem Kinde zuletzt ganz krumm werden und krumm bleiben? — Rücken.

Welche Geſtalt wird das Kind dann haben, wenn es erwachſen iſt? — Krumme.

Gewiß habt Ihr ſchon ſolche Leute geſehen, die einen ganz krummen Rücken haben, oder die ganz ſchief gewachſen ſind. Kann man ſolche Menſchen wol geſund nennen? — Nein.

Wodurch alſo kann ein Kind leicht auch eine ſolche Geſtalt bekommen? — Wenn es immer krumm ſitzt.

Wie macht es ſich durch das Krummſitzen? — Krank.

Zu Hauſe kam Friedrich vielleicht nicht viel zum Sitzen. Wo aber mußte er natürlich alle Tage mehrere Stunden ſitzen? — Schule.

Und hier war es eben, wo er immer krumm oder ſchief dort ſaß. Wie aber müſſen denn die Kinder in der Schule ſitzen? — Gerade.

Schnurgerade. Vielleicht heute blos? — Nein, alle Tage.

Wie wollt Ihr denn immer ſitzen? — Wir wollen immer gerade ſitzen.

Sagt dieſen Satz einmal alle zuſammen.

Wer aber vergaß das immer wieder? — Friedrich.

Da nun der Friedrich so leichtsinnig war und gar nicht an seine Gesundheit dachte, wie kann er da auch nicht geblieben sein? — Gesund.

Wie muß er sich gemacht haben? — Krank.

Wie heißt es denn auch zuletzt in unserem Verschen? — Da ward er blaß und krank und schwach.

Was wurde denn blaß an ihm? — Backen.

Wie hatten sie früher ausgesehen? — Roth.

Blaß wurde er also. Wie denn noch? — Krank.

Da haben wir es. Das dachte ich mir gleich, daß Friedrich recht tüchtig krank werden würde. Es konnte ja gar nicht anders kommen. Was mußte er sich z. B. mit dem unreifen Obste verderben? — Den Magen.

Freilich, und da ist es ihm dann oft „schlimm" und übel geworden, denn sein Magen wurde krank. Was hatte ihm denn der liebe Gott für einen Magen gegeben? — Gesunden.

Friedrich wurde also blaß und krank. Aber es wird noch etwas Drittes von ihm gesagt. Wer von Euch weiß es? — Er wurde schwach.

Wie war er früher gewesen? — Stark.

Was war denn stark an ihm gewesen? — Arm und Bein.

Früher hatte Friedrich hüpfen und springen können, weil er Kräfte hatte. Was konnte er jetzt nicht mehr? — Hüpfen und springen.

Was fehlte ihm denn dazu? — Kraft.

Vielleicht ist ihm zuletzt gar das Gehen zu schwer geworden und wo hat er sich dann hinlegen müssen? — Ins Bette.

Wenn er nun so im Bette stecken mußte und er sah und hörte, wie die anderen Kinder lustig draußen herumhüpften und jubelten, wie mochte er dabei oft werden? — Traurig.

Ja, ich glaube, man wird zuweilen gar etwas in seinen Augen gesehen haben. Was meine ich wol? — Thränen.

Was wird er oft bei sich gedacht haben, wenn er die fröhlichen Kinder draußen jubeln hörte? — Ach, wenn Du doch auch.

Wer war denn schuld daran, daß er im Bette liegen mußte? — Er selbst.

Wie lange blieb er denn krank? — Viele Jahre.

Viele Jahre! — O, Ihr Kinder, das ist eine lange, lange Zeit!

Wie würde Euch die Zeit werden, wenn Ihr nur einen Tag krank im Bette liegen müßtet? — Lang.

Und denkt nun, der Friedrich mußte viele Jahre krank darnieder

liegen! Wie traurig war das für ihn! Was mußte er denn dabei auch noch ausstehen? — Schmerzen.

Wie heißt es im Verschen? — Was hat er da für Schmerzen, ach!

Was mochte ihm denn vielleicht weh thun? — Kopf, Brust, Bauch (Leib).

Früher hat ihm das Essen gut geschmeckt. Was wird ihm jetzt gar nicht mehr schmecken, weil er krank ist? — Das Essen.

Seine Eltern haben gewiß einen Doctor (Arzt) herbei geholt. Was hat denn nun da Friedrich einnehmen müssen? — Arzenei.

Wie schmeckt denn aber gewöhnlich die Arzenei? — Bitter.

Nun überlegt es Euch einmal, Kinder, wie traurig es jetzt um den armen Friedrich steht! Da liegt er nun, tief in Betten eingepackt! Seine Backen sind blaß und eingefallen! Seine Arme und Beine sind welk und mager! Seine Kräfte haben abgenommen. Er kann kaum noch eine Hand erheben! Ueberall thut es ihm weh! Des Nachts kann er nicht schlafen! Ach; was er da ausstehen muß!

Ich frage Euch aber jetzt noch einmal: Wer war an seinem Unglück schuld? — Er selbst.

Wie hatte er sich selbst gemacht? — Krank.

Wodurch? — (Wiederholung.)

Wollt Ihr es denn etwa auch so machen, wie der Friedrich? — Nein.

Was für Obst wollt Ihr nie essen? — Unreifes.

Wenn Ihr eßt und Ihr merkt, daß Ihr satt seid, was wollt Ihr dann gleich thun? — Aufhören.

Wenn Ihr recht heiß seid, was wollt Ihr da unterlassen? — Das Trinken.

Wie wollt Ihr es mit dem Schlafen halten? — Nicht so lange.

Wie wollt Ihr immer sitzen? — Gerade.

Wenn Ihr immer das thut, Kinderchen, was Ihr jetzt gesagt habt, wird es Euch nie so ergehen, wie dem Friedrich. Ihr werdet frisch und munter bleiben, und das ist dann ein Glück für Euch und für Eure guten Eltern! Was aber noch eine Hauptsache ist: Wenn Ihr immer an Eure Gesundheit denkt und nichts thut, wodurch Ihr Euch schaden könntet, dann freut sich der liebe Gott über Euch, der Euch die Gesundheit gegeben hat!

Und nun sagt mir zum Schlusse Euer Verschen noch einmal.

Glaubst Du, lieber Freund, daß auf diese Weise jenes Verschen genügend zum Verständniß gebracht und ein moralischer Gewinn für das Kind erzielt worden ist?

Zwölfter Abschnitt.

Das Memoriren der Wochenlection.

Verfahrungsweise. — Das Vorsprechen. — Wie viel Zeit. — Bibelsprüche. — Schlußwort.

Die Wochenlection kann sich auf nichts weiter erstrecken, als auf die Erlernung eines Verschens und höchstens eines kurzen Bibelspruches dazu. In Elementarklassen mit beschränkter Schulzeit kann oder muß vielmehr letzterer in Wegfall kommen.

Die Länge der betreffenden Verschen hängt hauptsächlich von der Zeit ab, die der Lehrer auf das Vorsagen (Lehren) derselben verwenden kann. Bei knapper Zeit wird ein Verschen von vier, höchstens sechs Zeilen, vollkommen ausreichen.

Wir in dieser Hinsicht Glücklichen, weil uns genug Zeit gegeben ist, können recht gut Verschen bis zu zwölf Zeilen — wenn anders dieselben für die Kleinen eigens geschaffen sind — wählen.

1) **Wie aber ist bei dem Einprägen dieser Lectionen zu verfahren?**

Was die Kleinen auswendig lernen sollen, muß ihnen natürlich vorgesagt und oft und so lange vorgesagt werden, bis sie es können.

Anfänglich verfuhr ich dabei so: Wenn das betreffende Gedichtchen z. B. drei Verschen umfaßte, nahm ich erst den ersten Vers (gewöhnlich vier Zeilen enthaltend) davon und sagte ihn so lange vor, bis er von den Kleinen erlernt war. Darauf kam der zweite und endlich der dritte an die Reihe. Schließlich ließ ich alle drei Verse verbinden.

Wenn aber dann der Sonnabend und mit ihm die Ueberhörstunde kam und also jedes Kind das Gedichtchen einzeln hersagen mußte, fand

ich häufig, daß die Kleinen beim Beginn eines neuen Verses stockten. Sie besannen sich nicht auf den Anfang desselben. Warum wol? Weil das Gedicht für ihr kleines Gedächtniß aus drei Theilen bestand, aus einer Art Mosaik.

Diese Wahrnehmung änderte mein Verfahren. Ich gehe jetzt so zu Werke: Mag das betreffende Gedichtchen acht oder zwölf Zeilen lang sein, ich sage es jedesmal von A bis Z vor und zwar so lange, bis es vollständig von den Kleinen erlernt ist. Auf diese Weise bekommen sie das Ganze ganz und jene Stockungen fallen weg.

2) In welcher Weise soll die Lection vorgesagt werden?

a. In Bezug auf die Quantität.

Anfänglich (vielleicht den ersten Tag, Montag, denn mit diesem hebt doch in der Regel die Erlernung der neuen Lection an) sagt man, nachdem man das Verschen erst im Zusammenhange einmal vorgetragen hat, selbstverständlich, Zeile für Zeile vor und läßt Zeile für Zeile nachsprechen. Ueberzeugt man sich, daß die einzelnen Zeilen mit einer gewissen Geläufigkeit nachgesprochen werden, dann verbindet man je zwei und zwei Zeilen mit einander. Mehr Zeilen verbinde ich nicht, sondern setze dieses Zweizeilensystem nun so lange fort, bis ich die Fühlung habe, daß das Ganze so ziemlich in der Mehrzahl der kleinen Köpfchen „sitzt". Man bemerkt dies am deutlichsten an dem leisen Mitsprechen der Kinder, indem man vorsagt. Dasselbe gewahre ich in der Regel bereits Mittwochs. Es ist ganz erstaunlich, wie schnell die Kleinen ein 12-, sogar 16zeiliges Verschen, sobald es nur in ihrem Geiste geschrieben ist, in sich aufnehmen.*) Nun heißt es: „Jetzt versucht einmal, ob Ihr das Verschen allein sagen könnt."

Sie beginnen. Ich spreche es mit, bin noch einige Male der Stammhalter. Nach und nach spreche ich leiser und endlich schweige ich ganz. Das Verschen wird jetzt von den Meisten ohne Stockung hergesagt. (Spätestens Donnerstag früh.) Von nun an lasse ich es bis zum Sonnabend früh so viel und so lange (in der Regel je früh und nachmittags drei Mal) hersagen, bis ich überzeugt bin, daß es von allen erlernt ist.

---

*) Ich habe es mehr als einmal erlebt, daß meine Kleinen ein 16zeiliges Gedichtchen, nachdem sie es nur 9 Mal mir nachgesprochen hatten, bereits im Chore hersagten. Jeder Einzelne hat es vielleicht noch nicht firm gekonnt.

b. In Bezug auf das Tempo.

Hierbei verweise ich Dich, lieber Freund, auf das, was am Schlusse des Kapitels über „Betonung" gesagt ist. Das zu langsame Vor- und Nachsprechen erzeugt mancherlei Uebelstände, vor allen Dingen führt es leicht zu einer gewissen Schläfrigkeit und Schlaffheit.

c. In Bezug auf den Vortrag.

Auch hierzu schlage Dir wieder obengenanntes Kapitel auf und beherzige, was unter der Rubrik „Tonfärbung" gesagt ist. Nur Eins sei hierbei noch erwähnt. Es betrifft die Aussprache der Endsilben **e, te, le, re** u. s. w. u. s. w.

Nicht blos in Elementar-, sondern auch in höheren Klassen habe ich gefunden, daß man den Kindern zuließ, beim Lesen, Declamiren und Recitiren jene Endungen gedehnt auszusprechen, sodaß es klang, wie Freudeee, heuteee, geheee, Gabeee u. s. w. Auf meine Ohren machte das einen unangenehmen Eindruck. Diese Endungen auf **e** müssen unbedingt kurz, leicht ausgesprochen werden, und darum empfehle ich Dir, bei Erlernung jener Verschen (sowie auch beim Lesen) ganz streng und consequent darauf zu achten und zu halten, daß die Kleinen nicht in jene (gelind gesagt) Unschönheit fallen. Also nicht Klasseee, sondern Klasse.

3) Wie viel Zeit soll auf das Vorsagen verwendet werden?

Nach Minuten dies zu bestimmen, ist nicht gut thunlich, da ja dabei viel auf die Länge oder Kürze des Verschens ankommt. Besser läßt sich hierfür eine Regel einigermaßen in Bezug darauf geben, wie viel Mal die Lection vorgesagt werden soll. Es dürfte genügen, die Lection sowol früh, als auch nachmittags drei bis vier Mal vorzusagen. Ist das Vorsagen nicht mehr nöthig (die letzten Tage der Woche), dann läßt man das Verschen ebensoviel Mal von den Kindern im Chore sagen. Auf diese Weise haben sie es dann bis Sonnabend früh ca. 36 Mal nachgesprochen und gesprochen und man kann sicher sein, daß es sitzt und von jedem Einzelnen selbständig recitirt wird. Ich habe hierbei an 12zeilige Verschen gedacht. Sind dieselben kürzer, bedarf es zur Erlernung derselben natürlich nicht so vielmaligen Nachsprechens.

4) Die Erlernung des Bibelspruches.

Diesen nehme ich dann erst vor, wenn ich das Verschen nicht mehr vorzusagen brauche. Beim Vorsagen theile ich ihn — was in der Regel nöthig — gleichsam in Stücke, wie z. B.: Im Schweiße Deines

Angesichts — sollst Du Dein Brod essen, — bis daß Du wieder — zur Erde werdest, — davon Du genommen bist. — Bald ziehe ich dann den ersten und zweiten Theil zusammen, ebenso den zweiten und dritten. Endlich aber sage ich den Spruch ganz vor.

5) **Die Wiederholung des Gelernten.**

Auch in Bezug auf die Sprüche und Verschen ist es nothwendig, von Zeit zu Zeit (vielleicht aller Monate) eine Wiederholung in der Art anzustellen, daß man sich alle bis dahin gelernten im Chore hersagen läßt. Thut man das nicht, darf man auch nicht erwarten, daß das Erlernte bleibendes Eigenthum der Kleinen werde. Zur Abwechslung fordere ich wol auch auf, daß die gelernten Verschen von Einzelnen hergesagt werden sollen.

6) **Schlußwort.**

Ich lege nicht geringen Werth darauf, das Gedächtniß meiner Kleinen durch das Erlernen von Verschen u. s. w. gebührend in Anspruch zu nehmen. Sie dürften am Schlusse des Schuljahres wol im Stande sein, außer einer Zahl kurzer Bibelsprüche, einige fünfzig Verschen und Liederchen hersagen und mit diesem Recitiren eine volle Stunde ausfüllen zu können. Die Gedächtnißkraft spielt bei der geistigen Entwickelung und Ausbildung, wie man zu sagen pflegt, die erste Violine. Worauf beruht denn alles Wissen? Auf dem Gedächtniß. Und wem verdankt der Gelehrte sein vieles Wissen? Seinem guten Gedächtnisse. Diese Kraft des Geistes, diesen Gehirnapparat für das Merken mit dem Beginn der Schulzeit recht zu üben und dadurch zu kräftigen und zu stärken, halte ich für empfehlenswerth. Mag aus dem kleinen Hans da einmal ein Philolog oder ein Faßbinder werden, ein gutes Gedächtniß wird ihm unter allen Umständen zu Statten kommen. Das Schärfen der Gedächtnißkraft trägt für alle übrigen Unterrichtsfächer seine guten Früchte, und darum wollen wir es uns ja angelegen sein lassen, dieses Geistesvermögen recht wacker bei und in unseren kleinen Schülern zu üben. Freilich müssen die Herren Nachfolger die „gute Sache“ fortsetzen. Es ist oft wirklich erstaunlich, was ein Kind, dessem Gedächtniß man zur rechten Zeit stärkende Nahrung gegeben hat, in einigen Jahren leistet. Ich sehe das an meinem 11jährigen Jungen, dem es ein Spiel ist, in Zeit von einer Stunde 40—50 lateinische Vocabeln seinem Gedächtnisse sicher einzuprägen. Ein gutes Gedächtniß bleibt eine höchst dankenswerthe Mitgift für das Leben!

Dreizehnter Abschnitt.

Das Gebet in der Elementarklasse.

Allgemeines. — Wie lehrt man die Kleinen beten? — Was beten? — Wie beten?

Wie einst die Jünger ihrem Meister, so rufen auch uns unsere Kleinen zu: „Herr, lehre uns auch beten!“ — Weißt Du, lieber Freund, wann fromme Mütter anfangen, ihre Lieblinge beten zu lehren? — Ach, kein schöneres Bild, keine schönere Schulstunde, kein schönerer Gottesdienst unter der Sonne, als wenn eine gute Mutter ihr Kind das erste Gebetchen lehrt! Ich habe eine Mutter gekannt (und sie ist gewiß nicht die einzige ihrer Art), die ihr Kind beten lehrte, ehe es sprechen konnte. Wie ist das möglich? In gewissem Sinne doch. Wenn sie ihren zweijährigen Liebling in das Bette gebracht hatte, kniete sie neben dem letzteren hin, faltete ihre Hände und betete laut einen einfachen Abendsegen. Dazu aber legte auch der kleine Hugo die kleinen Händchen zusammen — so hatte es ihn Mutter gelehrt — verhielt sich regungslos still und lauschte dem Worte der frommen Beterin, bis diese das Amen sprach. Fast hatte es den Anschein, als ob ihn eine dunkle Ahnung von der Weihe des Augenblicks überzeugte. Hieß es hier nicht so recht: Aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hast du dir Lob zugerichtet?

Es ist hier nicht der Ort, eine Abhandlung über den Segen des Gebetes zu schreiben; das Eine aber muß ich hervorheben, daß das Gebet eine wunderbare Kraft übt und giebt, daß es für ein gottseliges Leben ebenso unentbehrlich ist, als dem Wanderer ein Trunk frischen Wassers auf der Reise, daß es darum heilige Pflicht eines jeden Lehrers ist, seine Schüler zum Gebete anzuhalten, und ganz besonders Aufgabe des Elementarlehrers bleibt, seine Kleinen beten zu lehren. Sie können es wenigstens noch nicht alle.

Wahrhaft gerührt und erhoben und jedesmal aufs neue für die Weihe und den Segen des Gebets begeistert hat mich das herrliche Lied: „Das Gebet der Mutter.“ Für eine Singstimme mit Clavierbegleitung. Comp. von Drechsler. Verl. v. Jowien in Hamburg. Kaufe

Dir dieſes Lied. Es koſtet blos 50 Pfge. und Du wirſt Dich freuen, daß Du es haſt.

1) Wie lehrt man die Kleinen beten?

Ich halte nicht für gut, gleich den erſten Tag mit ihnen zu beten, es ſind dabei ſo viel ſtörende Umſtände vorhanden, daß ich glaube, ein Gebet iſt hier, ſo zu ſagen, noch nicht angewendet.

Sobald ich nun aber (etwa den dritten Tag) für gut finde, die Stunde mit Gebet zu beginnen, ſage ich den Kleinen erſt, was jetzt geſchehen ſoll, und erkläre ihnen, ihrem Auffaſſungsvermögen die nöthige Rechnung tragend, was „beten" heißt. Ich kennzeichne das Beten, der Hauptſache nach, als „ein Reden mit dem lieben Herrgott". Es giebt dabei natürlich zu erläutern: zu wem (hohe Bedeutung), was (Inhalt) und wie (äußere Formen) man betet.

Nun erſt, nachdem ich die Kleinen auf dieſe Weiſe mit dem Gebete bekannt gemacht habe, bete ich das erſte Mal mit ihnen.

2) Was ſollen die Kleinen beten?

Die Antwort hierauf kann kurz ſein: Nur ein ſolches Gebetchen, was ihnen verſtändlich iſt, am liebſten wol ein kurzes Verschen, wie z. B.:

Du lieber Gott, ich bitte dich,
Ein frommes Kind laß werden mich.
Beſchütze mich im Weltgetümmel
Und nimm mich einſt in deinen Himmel.

Ich wähle wol auch, zur Abwechslung, ein als Gebet ſich eignendes Verschen aus den bereits gelernten Wochenlectionen. In der Regel aber ſoll und muß es ein Gebet ſein, welches die Kleinen mitbeten können. Nur in beſonderen Fällen, wenn eine äußere Veranlaſſung vorliegt, wie z. B. am erſten Frühlingsmorgen; am erſten Schulmorgen des neuen Jahres; am Morgen nach einem heftigen Gewitter; bei der Rückkehr eines geneſenen Schülers, der wochenlang die Schule nicht beſuchen konnte u. ſ. w. bete ich frei und aus dem Herzen.

Zu Zeiten ein ſolches Gebet aus dem Herzen geſprochen, bleibt allerdings nicht ohne beſonderen Eindruck auf die Kleinen. Sie lernen dabei nicht blos, daß man, ſondern auch wie man den lieben Gott für ſeine Gnade, die er uns unter beſonderen Umſtänden recht auffällig zeigt, danken und wie uns jedes wichtige Ereigniß in unſerem Leben zum Gebete ſtimmen muß. Und — „Jung gewohnt, alt gethan!"

3) Wie soll gebetet werden?

Das Beten in der Elementarklasse wird von verschiedenen Lehrern verschieden gehandhabt. Einige beten ganz allein und lassen die Kleinen blos im Geiste — nicht mit den Lippen — auch wenn ihnen das Gebet bekannt ist, mitbeten.

Andere lassen auch die Kinder laut mitbeten.

Noch Andere lassen auch wol die Kleinen ganz allein laut beten.

Ich will keine dieser Einrichtungen verwerfen, sie haben schließlich alle Etwas für sich. Ich aber halte die Art und Weise für die zweckmäßigste, daß der Lehrer laut (immerhin aber im gemäßigten Tone) betet und die Kleinen das Gebet mit ganz gedämpfter Stimme mitsprechen. In diesem leisen Tone liegt jedenfalls für sie — weil er eben nur bei dem Gebete vorkommt — etwas Besonderes und darum hier Feierliches. Gerade bei den Kleinen aber müssen wir alles — auch alles das Aeußere — berücksichtigen, wodurch das Gebet für sie eine gewisse Weihe empfangen könnte. Zu diesem Aeußeren gehört auch die Körperhaltung während des Gebetes. Manche Lehrer lassen die Kinder beim Gebete aufwärts blicken. Dies hat wol guten Sinn, sieht man aber eine ganze Klasse also stehen, macht das nicht eben einen erbaulichen Eindruck. Ich halte es so: Die Kinder erheben sich, falten ihre Hände, legen sie gefaltet auf die Brust, neigen den Kopf ein wenig und senken ihre Blicke abwärts. Diese Haltung dürfte sich empfehlen.

Eins aber ist unter allen Umständen nicht zu vergessen, nämlich, daß man die Kleinen vor dem Gebete sich gehörig sammeln läßt. Ehe Du Deine Lippen zum Beten öffnest, muß vorher totale Ruhe eingetreten sein. Ist diese auch bereits vorhanden, verziehe immer noch einige Secunden. Diese andauernde feierliche Stille wirkt sehr wohlthätig auf die Gebetsstimmung.

Nirgends endlich sei in Bezug auf die äußere Ordnung so streng, als bei dem Gebete. Indem Du den Kleinen dargethan hast, daß sie im Gebete mit dem Allerhöchsten sprechen, mußt Du auch die kleinste Ungebührlichkeit während des Gebetes als ein arges Vergehen brandmarken. Das Gebet ist das Sacrament der Schule, aber bald — verwahrlost. Und so man das thäte am grünen Holze, was sollte am dürren werden?

Vierzehnter Abschnitt.

Das Lesen.

Ueber Methoden. — Meine Methode. — Lehrmittel. — Werth des Lesens. — Vorübungen. — Das Lesen an der Lesemaschine. — Kleine Vortheile. — Das Lesen im Buche. — Die lateinische Schrift. — Leseziel. — Privatfleiß.

---

1) Ueber Methoden.

Es würde ein Buch allein bilden, wollte ich hier alle die verschiedenen Lesemethoden und Lesemanieren seit dem Buchstabirsysteme bis auf den neuesten **vereinigten** Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese- (warum nicht auch vollends Rechen-, Sing-, Naturgeschichts- und Religions-) Unterricht aufführen, charakterisiren und beleuchten. Das kann nicht in meiner Absicht liegen.

Nur dieser letztern Methode will ich mein Verfahren (ob man's Methode oder nur Manier nennen will, ist mir gleich) einigermaßen gegenüberstellen. Zu diesem Behufe aber muß ich dieselben erst in ihren Grundzügen darstellen. Dieselben dürften hauptsächlich zwei sein: In Bezug aufs Lesen:

a. Vom Ganzen zum Einzelnen und wieder zum Ganzen.

b. Concentration verschiedener Unterrichtszweige.

Ich bemerke im Voraus, daß ich mich in meinen Ansichten irren kann und bin auch darauf gefaßt, durch Darlegung derselben vielleicht nicht wenig Anhänger dieser neuesten Schule (so will ich einmal jene Methode nennen) gegen mich zu alarmiren. Ich bin auf den Kampf vorbereitet, sofern er nicht der Person, sondern nur der Sache gilt.

Also a. „Vom Ganzen zum Einzelnen. Vom Zusammengesetzten zum Einfachen. Von der Menge zur Einheit!" Das ist die erste Parole jener neuesten Schule. Und in diese kann ich nun und nimmermehr einstimmen, denn sie hebt das „Grundgesetz" alles Unterrichtertheilens, das da heißt: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten!" auf.

Ich mag mich in den Kreisen, wo unterrichtet und unterwiesen wird, — sei es im Atelier des Künstlers, in der Werkstatt des einfachsten Handwerkers, in den Räumen des schlichten Bauernhofes, auf

dem Sande des Exercirplatzes — umsehen, wie ich will, nirgends huldigt man jenem Grundsatze: **„Vom Zusammengesetzten zum Einfachen.“**

Welcher Maler ließe wol seinen neuen Schüler gleich ein Schlachtgemälde entwerfen? Wird er ihn nicht erst einfache Pinselstriche lehren?

Welcher Zeichenmeister wird mit dem Copiren von Landschaften beginnen? Wird er seine Schüler nicht erst unterweisen, wie man eine Linie zeichnet?

Welcher Clavierlehrer wird seinen Schüler zu allererst einen Accord greifen lehren? Wird der junge Anfänger nicht mit dem Anschlagen eines Tones sich begnügen müssen?

Welcher Tischler wird seinen Lehrling zuerst einen Secretair arbeiten lassen? Wird er ihm nicht zuerst zeigen, wie man ein Bret hobelt?

Welcher Bauer wird von seinem „Hänschen“ verlangen, daß er gleich einen beladenen Erntewagen fahren soll? Wird er ihn nicht erst unterweisen, wie man die Zügel in die Hand nimmt?

Welcher Offizier wird seine Soldaten am ersten Tage schießen lassen? Wird er ihnen nicht erst lehren, wie sie „gerade stehen“ müssen?

Und in der Schule, in der eigentlichen Werkstatt alles Elementaren, in der man von allen Seiten und mit vollem Rechte betont, daß man vor allen Dingen der Psychologie gerecht werden müsse, will man mit dem Ganzen zuerst beginnen? Das Kind soll erst das Wort lesen, ehe es mit dem einzelnen Buchstaben bekannt gemacht wird?

Begreife das Zweckmäßige dieses Verfahrens wer es will, ich **kann** es nicht begreifen und doch glaube ich, die Kindesseele, den Kindeskopf auch ein wenig kennen gelernt zu haben.

„Vom Einzelnen wieder zum Ganzen“, heißt es ferner in jener Methode. Aber warum nicht gleich von vorn herein vom Einzelnen zum Ganzen? Warum erst die mühevolle Arbeit, das Ganze in diese Einzeltheile zu zerlegen?

Man sagt, durch das Auflösen des Wortes müsse sich das Kind bewußt werden lernen, daß das Wort aus einzelnen Lauten bestehe. Gut. Angenommen nun, daß diese „Einsicht“ vollständig in dem Kinde erreicht wurde, wiegt denn aber wol dieser Gewinn die Zeit und Anstrengung auf, die er — weil der Zweck ein verfrühter war — kostete? Kommt dieser Segen nicht zeitgenug, wenn das Kind nach etwa acht Tagen aus einzelnen Buchstaben das erste Wort bilden lernt? Wird

und ist derselbe Zweck nicht schon — nach meiner Weise, — die erste Stunde erreicht, wenn ich die zwei Buchstaben **a** und **ſ** zu ſa (hierbei denkt sich das Kind frischweg das ſa [sah] als eine Thätigkeit des Auges oder aſ [essen]) verbinden lasse?

Man sagt ferner, jene Methode sei naturgemäßer als alle anderen. Wo aber dieses Naturgemäße steckt, habe ich noch nie entdecken können, weil ich der Ansicht bin: die Natur giebt nirgends gleich das Ganze, Vollendete, und bildet dann erst das Einzelne aus, sondern sie ist in ihrem Wirken und Schaffen (auch in der Kindesseele) stets streng progressiv. Was ist wol natürlicher, als daß das Kind zuerst einen Buchstaben (Laut) lernt, dann noch einen und diese beiden mit einander verbindet, dann einen dritten dazu und so fort?

Von einer Seite her las ich sogar die Behauptung, diese Methode ermächtige ganz besonders die Eltern, dem Kinde im Lesen helfend und fördernd zur Seite zu stehen. Ich aber behaupte ganz entschieden gerade das **Gegentheil.** Finden sie sich kaum in das ganz einfache Lautiren, wie viel weniger in diese unleugbar sehr complicirte Art und Weise. Sieht man sich doch genöthigt, selbst für die **Lehrer** Commentare zu dieser Methode zu schreiben. Und ich mag nicht untersuchen, ob das Studium dieser Commentare immer hinreicht, jene Methode gründlich zu erfassen und so, wie ihre Vertreter es wünschen, zu handhaben. Ich mag auch die Lehrer nicht zählen, die jener Methode von Natur nicht gewachsen sind, sie aber, aus gewissen Rücksichten und Verhältnissen, treiben und treiben **müssen** —! mag auch nicht sehen, wie sich solche dann mit dem lieben Lesenlehren herum „würgen".

Man sagt ferner, durch diese Methode werde das Interesse des Kindes am Lesenlernen mehr geweckt, als durch alle anderen. Ich bin hier wieder anderer Ansicht und glaube, ob ein Kind (namentlich ein Elementarschüler) an irgendeinem Unterrichtsgegenstande Interesse nimmt, hängt durchaus nicht von der Methode, sondern hauptsächlich von der Art und Weise ab, wie der Lehrer seine (welche sie immer sei) Methode handhabt. Ich kann mir als sehr gut möglich denken, daß z. B. ein Lehrer, der noch das Buchstabirsystem treibt, durch die Art und Weise, wie er dabei zu Werke geht, seine Schüler weit mehr fesselt, als mancher Lehrer der neuern Schule. Wäre das nicht möglich, würde consequenter Weise daraus zu folgern sein, daß, ehe die neuere Schule geboren wurde, kein Lehrer im Stande war, seinen Schülern das rechte Interesse am Lesenlernen abzugewinnen.

Ich selbst wurde nach der Stephanischen Lautirmethode unterrichtet und konnte — in einer Dorfschule, wo es damals noch keine reine Elementarklasse gab — nach einem Jahre vollständig lesen. Die Lesestunde, das erinnere ich mich noch ganz gut, war uns kleinen kurzbeinigen Menschen eine Lust. Und diese Lust wußte mein alter, guter Elementarlehrer trotz der alten, längst in der Rumpelkammer liegenden Stephanischen Methode zu wecken. Der Lehrer hat das Interesse zu wecken, die Methode kann es nicht unbedingt.

b. Concentration des Unterrichtes.

Den Unterricht concentriren heißt doch wol, die verschiedenen Zweige desselben so zu behandeln, daß sie sich um einen bestimmten Mittelpunkt bewegen. Jene neue Schule rühmt sich, diese Concentration für die Elementarklasse ins Werk gesetzt, ans Tageslicht gebracht zu haben.

Ihr Centrum sind die sogenannten Normalwörter, deren Zahl aber in den verschiedenen von ihr geschaffenen Lesefibeln nicht gleich geblieben ist, sondern von sechszehn bis hundert variirt. An diesen Normwörtern sollen nun die Kleinen die ganze Schulweisheit des ersten Schuljahres, nämlich denken, sprechen, schreiben, lesen, zeichnen, womöglich auch singen und rechnen lernen.*)

Daß Concentration des Unterrichtes — wohl zu merken: wenn man nämlich vom Unterrichte im Allgemeinen redet — nothwendig ist, dafür spricht die Thatsache, daß sich die Unterrichtsfächer im Laufe der letzten Jahrzehnte ganz bedeutend gehäuft haben und somit die Gefahr nahe liegt, die Schüler damit zu überfüllen und zu erdrücken. Jene Concentration soll im Allgemeinen eine Vereinfachung des Unterrichtes erzielen, die von der Pädagogik nur mit Freuden begrüßt werden kann und muß.

Gedenke ich nun aber der Concentration, wie sie die neuere Schule

---

*) Was die Erfindung des Normalwörtersystems betrifft, so ist sie übrigens keineswegs das Werk neuerer Pädagogen, wie vielleicht viele Lehrer glauben. Sie gehört nicht einmal dem 19. Jahrhundert an. Ich besitze eine Schulfibel von 1799, welche mit 17 solchen Normalwörtern anhebt. Jedes derselben ist mit einer Abbildung (Holzschnitt) versehen und ganz ähnlich gegliedert (in seine Laute u. s. w. zerlegt), wie wir dies in den Lesefibeln von Vogel, Jakob Böhme, Berthelt u. s. w. finden.

Der vollständige Titel dieser meiner (mir höchst interessanten) „Antike" lautet: ABC, oder erstes Schulbuch. Von Carl Friedrich Splittegarb. Halle, Buchh. d. Waisenhauses. 1808.

für die Elementarklasse aufstellt und derselben anpreist, so drängen sich mir hauptsächlich zwei Fragen auf.

aa. Bleibt die neue Schule ihrer Firma wirklich treu?

Damit will ich so viel sagen: Ist ihr Unterricht wirklich ein streng concentrirter zu nennen?

Würden alle die Uebungen, welche an einem Normworte vorgenommen werden sollen und müssen, in einer Stunde, oder auch in zwei Stunden, beendigt, würde somit gewissermaßen die ganze Unterrichtssphäre, die jedes jener Wörter umlagert, erschöpft sein, so hätten Jene Recht, wenn sie ihre Unterrichtsweise eine streng concentrirte nennen. Doch geben sie selbst zu, daß es weniger darauf ankomme, daß alle dahin gehörenden Uebungen in einer Stunde daran kämen, als vielmehr darauf, daß die verschiedenen zur Ausübung kommenden Thätigkeiten des Kindes zu einander in Wechselwirkung gebracht würden.

Die mannigfaltigen Uebungen, welche an einem solchen Normworte vorgenommen werden sollen, beanspruchen in einer vollen Klasse wol vier bis sechs Stunden, später, wenn sich die Lautverbindungen mehren, noch längere Zeit. Alle auf einmal können sie, wie schon gesagt, nicht vorgenommen werden. Wie aber werden sie denn da gehandhabt? Nicht anders: Eine gewisse Zeit wird über das Normwort gesprochen, dann wird es so und so lange geschrieben, dann wird vielleicht eine Viertelstunde (in der Regel wol länger?) daran gelesen u. s. w. Mithin theilt sich die Behandlung der verschiedenen Unterrichtszweige, von denen es in der neuen Schule heißt, daß für dieselben keine bestimmten Stunden auf dem Lectionsplane angesetzt seien, noch werden dürften, doch ganz natürlicher Weise und ganz von selbst in bestimmte Zeitabschnitte. Ist das dann wirklich strenge Concentration? Die Vertreter der alten Schule, insofern sie verständige und rechte Arbeiter sind, beschäftigen aber ihre Kleinen mit einem Gegenstande auch keineswegs volle Stunden.

bb. Ist jene sogenannte Concentration für die Elementarklasse ersprießlich?

Ich meine eben: Nein! Die neue Schule betont ziemlich stark die Abwechslung, die ihre Methode dem Kinde biete. Wenn ich nun auch selbst sehr dafür bin, daß in der Elementarklasse darauf gesehen werden muß, daß kein Unterricht in irgendwelchem Fache zu lang ausgedehnt werden darf, sondern daß man möglichst auf Abwechslung (ein ander Bild) halten muß, muß ich Dich doch, junger Freund, vor

der Gefahr warnen, die in dem allzu großen Streben nach Abwechslung liegt. Aus der gepriesenen Abwechslung kann nämlich sehr leicht ein „Gemisch", ein „Ineinandermengen" werden, was dann für die Kleinen, mit ihren ohnedies unklaren Köpfchen, ebenso unheilsam werden könnte, als wenn sich ein Kranker von drei Aerzten behandeln läßt, deren jeder seine besondere Medicin verordnet, die der Kranke abwechselnd zu sich nimmt.

Diese Gefahr aber scheint mir der neuen Schule außerordentlich nahe zu liegen, und bei manchem (namentlich angehenden) Jünger derselben ist's vielleicht schon nicht beim bloßen „Gefahrlaufen" geblieben. Ich habe dergleichen Unterricht mit angehört. Und wie ich ihn hörte, konnte ich mich von der Befürchtung nicht trennen, daß durch diese Art und Weise in den Kleinen eine gewisse Confusion erzeugt werden müsse, eine völlige Unklarheit darüber, was sie eigentlich sollen und wo sie stehen. Darauf aber muß auch schon der Elementarlehrer halten, daß seine Kleinen in gewissem Sinne ihren „Standpunkt" kennen, daß sie wissen, wo sie sind. Dies zu erstreben, ist für die alte Schule gar keine große Kunst, indem das Kind jeden Tag klar sieht, wie es auf jeder Unterrichtsstufe (in allen Unterrichtszweigen, die eben klar und deutlich nebeneinander herlaufen) ein Stückchen vorwärts schreitet. Ich möchte fast behaupten, die Kleinen, nach der alten Schule unterwiesen, wissen sehr bald selbst, was kommen, was nun folgen muß.

Ob dies bei den Schülern der neuen Schule auch der Fall ist? — Ich bezweifle es fast.

Wenn ich nun auch zugeben muß, daß jene Lehrer, die ich eben hörte, nicht gerade alle als Musterrepräsentanten der neuen Schule gelten konnten, bin ich doch der Meinung, daß nur ein ganz tüchtiger Elementarlehrer jener Richtung jene Klippe, die Kleinen zu verwirren, glücklich umschiffen wird. Warum aber einen Seeweg wählen, auf welchem nur ein Mustercapitain Unglück zu verhüten versteht? Mustercapitaine aber, sagt man, sollen nicht allzudick gesäet sein.*)

*) Ich kann nicht umhin, hier ein anekdotenartiges Erlebniß zum Besten zu geben: Ein Schuldirector, dessen Anstalt zwei Elementarklassen zählte, wollte durchaus einen Elementarlehrer haben, der ein „Fischbüchler" sei. Er wußte auch bald einen Mann zu gewinnen, der in dem Rufe stand, eine tüchtige Kraft nach dieser Richtung hin zu sein. Eines Tages nun sagte ich zu diesem Collegen: „Wenn Sie erlauben, hospitire ich einmal in der Lese-

Die Vertheidiger dieser neuen Schule behaupten freilich, durch diese (sogenannte) Concentration erziele man eine größere „Erweckung", eine größere „Lernfähigkeit", eine „harmonische Ausbildung" des Kindes. Ich meine aber, daß dasselbe Resultat, — ich sage, ganz dasselbe — nicht nur auch auf dem nicht concentrirenden Wege, sondern vielleicht viel sicherer, wenigstens auf einfachere Weise erreicht werde. Ein Vergleich der Leistungen zweier Elementarklassen, deren eine nach der neuen und die andere nach der alten Schule behandelt worden wäre, würde jedenfalls darthun, daß — vorausgesetzt, die betreffenden beiden Lehrer besäßen in ihrer Methode gleiche Geschicklichkeit — in Bezug auf die „Geweckтheit" und „harmonische Ausbildung" der Kleinen wenigstens kein Unterschied zu verspüren sei.

Und nun noch etwas: Die neue Schule betont ganz besonders die „Lernfähigkeit", die sie erziele. Ja, einige ihrer Unterthanen gehen sogar so weit, diese Lernbefähigung als das einzige Ziel des ersten Schuljahres hinzustellen. Und doch, liest man die verschiedenen Broschüren, die Abhandlungen in pädagogischen Zeitungen, die zu Gunsten dieser neuen Schule geschrieben, die Vorreden zu den betreffenden Kinderfibeln, den Theil der Schulprogramme, welcher die erstrebten Leistungen der neuen Schule in der Elementarklasse aufzählt, was findet man? — Dem Sinne nach meist nichts Anderes, als: „Nach dieser Methode bringen es die Kinder im ersten Schuljahre zum fertigen Lesen und Schreiben. Das und das Ziel erreichen sie im Rechnen, im Singen u. s. w." Sind das nicht alles Kenntnisse und Fertigkeiten, welche schließlich angestrebt worden sind?

Und ich möchte es auch keinem Elementarlehrer, der etwa nach dreiviertel Jahren von seinem Director oder Schulinspector gefragt würde: „Wie weit sind Sie mit Ihren Kleinen?" rathen, zu antworten: „Ja, sehen Sie, das kann ich Ihnen eigentlich nicht sagen, da ich bei meinen

---

stunde bei Ihnen." — „Wozu denn das?" war die Antwort. — „Nun", sagte ich, „ich will mal zuhören und zusehen, wie Sie es machen, da Sie doch ein tüchtiger Vertreter der «Fischbuchmethode» sind." — „O", erwiderte er, „da werden Sie gar nichts Neues sehen, denn ich treibe den Leseunterricht fast gerade so wie Sie." — „Aber", sagte ich wieder, „das kann doch nicht sein? Sie müssen sich doch an die Normalwörter halten?" — „Nun ja", gab er ziemlich naiv zur Antwort, „dann und wann, ja, dann und wann nehme ich wol so ein Normalwort vor, aber sonst treibe ich die Lautirmethode, gerade wie Sie." — Armer Director!

kleinen Schülern nicht Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern im ersten Jahre blos die Lernfähigkeit zu erstreben suche."

Mein lieber, junger Freund, nicht ich sage es, sondern es ist von gewichtigen Zungen gesprochen, von gewieften Federn geschrieben worden, daß vielen Lehrern eine gewisse Methodensucht innewohnt. Manches solch neuaufgestellte System klingt auch wol wunderschön und nimmt sich auf dem **Papiere***) so herrlich aus, daß man gleich die alte Flinte ins Kraut werfen und sich bei der neuen Fahne anwerben lassen möchte: aber komme man nur mit manchen solchen „Novitäten" in die Schule, in seine Klasse, in die **Praxis**, da sieht man oft sehr bald ein: „Ja, die Sache wäre wirklich recht schön, wenn sie sich so durchführen ließe, wie Herr College X. gesagt, oder geschrieben hat, aber — — es geht nicht. Das und das und das läßt sich doch nicht durchführen."

Das Terrain der Pädagogik und speciell der Methodik ist allerdings ein weites und es kann darauf noch mancher Edelstein, der eben „Licht" in die Werkstatt des Lehrers strahlt, gefunden, entdeckt werden. Darum will ich mich nicht etwa als absoluter Feind aller neueren Methoden erklären, nur meine ich, es sei Aufgabe aller, welche sich mit Aufstellung neuer „Lehrwege" befassen, nach Vereinfachung, nach Einfachheit, nie aber nach dem Entgegengesetzten, **nach Complicirtheit**, zu streben.

Was aber wäre wol einfacher, als das Princip: „Wenn Lesestunde ist, wird eben gelesen, wenn Schreibestunde ist, wird eben geschrieben, wenn der Anschauungsunterricht an der Reihe ist, wird eben dieser gründlich getrieben" u. s. w.

„Ach wie trocken! Ach wie trocken!" höre ich da von gewisser Seite

*) Sowie es eine gewisse bloße „Papierpädagogik" giebt, giebt es auch eine gewisse bloße „Papiermethodik". Darf man es wol glauben, daß es Directoren geben soll, die mit recht braven Leistungen ihrer Elementarklasse deshalb nicht zufrieden sind, weil der betreffende Lehrer ein anderes Lehrbuch eingeführt hat, als sie eingeführt wünschten? — Aber, das kommt wirklich vor. In meiner Nähe wurde eine neue Schule gegründet und von zehn Klassen mit zehn Lehrern bezogen. Die Kinder brachten natürlich ihre zeitherigen Bücher mit. Sofort aber hielt der „neue Director" eine Razzia und, ohne erst zu fragen, was die Schüler mit ihren Büchern für ein Ziel erreicht, ohne überhaupt die Bücher näher zu prüfen, wurden mehrere von ihnen, ob auch die Lehrer sich sträubten, ab- und andere, nach dem Kopfe des Herrn Directors, angeschafft. Gott segne solche pädagogische Weisheit!

her seufzen. Diesen Seufzern gegenüber habe ich nur zu wiederholen, daß das „Anregende" durchaus nicht von der Methode an und für sich bedingt ist, sondern hauptsächlich von den Manipulationen, (ich will einmal so sagen) die der Lehrer dabei handhabt, von der Art und Weise, **wie** er seine Methode treibt, abhängt. Auch bei meiner Methode, wie wir später sehen werden, ist durchaus nicht ausgeschlossen, an ein gelesenes Wort Fragen, Bemerkungen und sonst Anregendes anzuknüpfen.

Uebrigens, lieber Freund, ist die Begeisterung, mit der man jener neuen Schule, weil sie eben in der Theorie so herrliche, bestechliche Bilder zeichnete, zustürzte, schon ganz bedeutend verraucht. Ich kenne von jenen feurigen Ueberläufern eine gute Zahl, die bereits wieder zur alten Fahne zurückgekehrt sind; ich habe Viele gesprochen, deren Desertionsplan bereits gemacht und nur deshalb noch nicht ausgeführt ist, weil man sich jener neuen Waffen (der betreffenden Elementarlesebücher) nicht sobald entledigen kann, was besonders in Landschulen seine Schwierigkeiten hat.

Ja, ich kenne Schulanstalten, deren Director das sogenannte Fischbuch geradezu octroyirte und dann in dem beglückenden Wahne lebte, die Fischbuchmethode werde von seinem Elementarlehrer auch wirklich gehörig tractirt; während dieser die lieben Normalwörter völlig ignorirte und ganz ruhig die Lautirmethode trieb, damit aber seinen guten Herrn Director dermaßen zufrieden stellte, daß dieser sich vergnügt die Hände rieb und ausrief: „Ja, die herrliche Fischbuchmethode!" —

Wahrhaft wohlgethan hat es meinem Herzen, als ich in dem Verfasser eines umfänglichen, sehr beachtenswerthen pädagogischen Werkes*) einen Glaubensgenossen, eine gleichgestimmte Seele in Bezug auf meine Anschauungen über den ersten Leseunterricht fand. Der betreffende Verfasser, ein sehr belesener und scharfsichtiger Pädagoge, bekämpft mit einem gewissen Eifer — und wahrlich, auch nicht ins Blaue hinein, sondern mit gewichtigen Gründen — das Normalwörter-System und weist mit Schärfe und Entschiedenheit nach, daß nur die Schreiblesemethode, gleichviel in welcher Form (ob erst blos Schreib- und dann die

*) **Ludwig Schindler**, Lehrer an der Neubauer Bürgerschule in Wien, **Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht.** 2 Bände. Leipzig, Fr. Brandstetter. Preis 10 Mark.

Druckschrift, oder Schreib- und Druckschrift neben einander u. s. w. u. s. w.) sie gehandhabt wird, die naturgemäßeste und darum erfolgreichste sei.

Wenn aber an einem jählings aufgeschossenen Baume nach kurzer Frist so viel Blätter abfallen, so viel Zweige verdorren, möchte man fast annehmen (prophezeihen will ich absichtlich nicht sagen), es werde ihm überhaupt keine allzulange Lebensdauer mehr innewohnen. Uebrigens sind auch, zu meiner Freude, die neueren Auflagen der „Fischbücher" und anderer in diese Methode einschlagenden Schulfibeln, gegenüber den früheren, so sehr mit Lesestoff (man fühlte wol das Bedürfniß) bereichert und ist dieser dermaßen lautirmethodlich arrangirt worden, daß nur noch die sogenannten Normalwörter in Wegfall zu kommen brauchen und — diese Bücher gehören zur alten guten Schule, der Lautirmethode.

Uebrigens haben mehrere der Herren Verfasser von analytisch-synthetischen Lesebüchern, die Gegenströmung gegen ihr System deutlich wahrnehmend, sich beeilt, schleunigst auch Lesefibeln für den Schreiblese-Unterricht herauszugeben. Das aber hätten sie nicht thun sollen, dürfen und können, wenn sie einmal fest von dem „alleinseligmachenden Elemente" der Normalwörter-Methode überzeugt waren. Die betreffenden Herren haben damit selbst einige Nägel in den Sarg der armen „Fischbücher" geschlagen. Unseren lieben Kleinen aber wollen wir es nicht verübeln und wehren, wenn sie, sobald ihnen die Kunde wird, daß man an dem und dem Tage das **„letzte Normalwörterbuch"** zu Grabe getragen, ihre Kinderinstrumente herzuholen und eine Jubel-Ouverture intoniren.

Wie dem nun auch alles sei und werde, ich kann mit meinem schlichten Verstande den Segen, die ungeheuere Zweckmäßigkeit dieser complicirten neuen Schule nicht einsehen, nicht fassen und wenn ich auch in einem jener Commentare zum Sprach-, Zeichen-, Schreib- und Lese-unterricht, so zu sagen, mit der Nase darauf gedrückt worden bin, indem klar und deutlich gedruckt stand, daß diese Methode gerade **fünfzehn** ganz erhebliche Vortheile vor allen anderen habe, — — ich kann mich davon nicht überzeugen. O, ich Ungläubiger! — Was bleibt mir übrig? — Ich bleibe beim Einfachen, bleibe bei meiner alten Schule, darin über der Hausthür steht: **„Nicht Vielerlei, sondern Eins auf einmal!"**

Die neuere Schule macht der Lautirmethode unter Anderem hauptsächlich den Vorwurf, daß die Kinder nicht verstehen lernten, was sie läsen. Das ist eine ungegründete Ausstellung! Es giebt in **jeder** Lesemethode **„einen todten Punkt"**, wo ein Verständniß des Gelesenen

oder zu Lesenden nicht möglich ist. Das ist der Zeitpunkt, da es dem Kinde noch bedeutende Schwierigkeiten macht, das Wort, oder den Satz überhaupt zu lesen. Es hat mit dem Mechanischen zu kämpfen und kann seine Gedanken nicht auch auf den „Sinn" lenken. Diese Periode kann auch die Fischmethode nicht umgehen. Es sei denn, daß man sich einer **Täuschung** hingäbe. Wenn man nämlich einen Satz oder eine kurze Erzählung so viele Mal lesen lassen wollte, daß das Kind diesen Lesestoff auswendig gelernt hat, dann allerdings kann man behaupten, daß das Kind das Gelernte versteht. Das Gelesene aber zu verstehen ist noch ein ganz ander Ding und dieses Ding bringt keine Methode der Welt fertig, bevor jener „todte Punkt" nicht überwunden ist. Selbst wenn es ein Kind endlich so weit gebracht hat, **langsam** mechanisch richtig zu lesen, ist damit ein wirkliches Verstehen des Gelesenen immer noch nicht bedingt. Man bedenke doch einmal — alle Liebäugelei mit der oder jener Methode bei Seite lassend — ganz ruhig und objectiv, was dazu gehört, die einsilbigen Wörter „Bein, Frosch, Stern, sprich, Strumpf u. s. w." zu lesen, der mehrsilbigen Wörter, wie „Pflaster, Mittagsbrod, Blumensträußchen u. s. w." gar noch nicht zu gedenken. Wie schnell muß das Kind bei dem Worte „Strumpf" diese sieben Lautzeichen und ihre Reihenfolge erkennen und wie blitzschnell an seine Sprachmuskeln telegraphiren, damit diese augenblicklich alle die Bewegung machen und die Stellungen vornehmen, wodurch jene Laute nicht nur einzeln erzeugt, sondern auch nach jener Reihenfolge verbunden werden. Zur Leseoperation eines einzigen solchen Wortes ist fast der ganze Mensch in Anspruch genommen. Und nur wenn der Zeitpunkt gekommen ist, daß, so zu sagen, nur, oder vielmehr blos das Auge die Hauptthätigkeit noch beim Lesen hat, **dann** gewinnt der kleine Geist Zeit, mehr oder weniger schnell auch den „Sinn" des gelesenen Wortes zu erfassen.

Noch höher gehen natürlich die Ansprüche an den kleinen Leseschüler, wenn es gilt, ganze Sätze, indem er sie liest, zu verstehen. Halten wir uns auch hier wieder an ein Beispiel und nicht an ein bloßes pädagogisches Schönheitspflästerchen! Das Kind soll den Satz lesen und auch gleich verstehen: „In dem Bache schwamm ein Fisch recht munter und lustig hin und her."*) Ich wette um sonst Etwas mit, daß das Kind,

*) Mit diesem Satze beginnt in Lebensbilder I. (das sogen. Fischbuch) die erste Erzählung.

solange es noch seine ganze Aufmerksamkeit auf das eigentliche Lesen der einzelnen Wörter richten muß, beim dritten Worte (Bache) das erste (In) schon wieder vergessen hat. Und wie wird es nun stehen, wenn es das dreizehnte Wort glücklich heraus hat? — Ja, wenn nun dieser Satz zwanzig Mal hinter einander gelesen wird, sodaß ihn das Kind endlich auch ohne Buch hersagen kann, dann, ja freilich dann tritt das Verständniß hinzu. Ist damit aber wirklich der Beweis geliefert, daß nach dem Normalwörtersysteme das Kind alles, was es liest, auch sogleich versteht und verstehen muß?

Noch weit beträchtlicher aber steigern sich die Ansprüche an den kleinen Leseschüler, wenn es gar gilt, ein zusammenhängendes Lesestückchen, etwa eine Geschichte, von der er noch nicht weiß, ob darin von einem Mopse oder von einem Esel die Rede ist, zu lesen und gleich zu verstehen.

Es hilft nichts, wir kommen, wie bei Erlernung jeder Kunst und jedes Handwerks, so auch beim Erlernen des Lesens über einen „gewissen Mechanismus“ nicht hinweg. Gestehe es nur zu, lieber Normalwörterfreund, auch Du umgehst ihn nicht, wenn Du anders vorwärts kommen willst.

Ist aber das Kind über diesen todten Punkt hinweg, d. h. macht ihm das mechanische Lesen keine erhebliche Schwierigkeit mehr, dann tritt das Verständniß des Gelesenen fast wie von selbst nach und nach hinzu. Der Inhalt eines Elementarlesebuchs (Sätze und Erzählungen) ist doch selbstverständlich so einfach construirt, daß ihn die Kinder, sobald Du denselben mündlich vortrügest, verstehen und fassen würden. Sind nun die Kinder so weit gefördert, daß sie ohne erhebliche Stockungen jene Sätze und Erzählungen selbst lesen, so tritt eben das Verständniß des Gelesenen jetzt von selbst dazu. Es sei damit keineswegs gesagt, daß man nie unterstützend zur Seite zu stehen, nie zu erklären und zu erläutern habe. O nein! Wir müssen unseren Kleinen in dieser Hinsicht ununterbrochen als „Dolmetsch“ unter die Arme greifen. Ich will nur mit dem Gesagten den Vorwurf zurückweisen, als erziele die alte Schule nur ein rein mechanisches und kein denkendes Lesen.

Um jenem gewissen Mechanismus doch einiges Leben zu geben und das Verstehenlernen des Gelesenen möglichst anzubahnen, bediene ich mich des Mittels, daß ich den Kindern die Geschichte, welche daran kommen soll, erst vorlese. Dadurch erhalten sie doch schon die Idee des zu Lesenden und das hilft wirthschaften.

Daß mit der Lesefertigkeit auch die Befähigung, das Gelesene zu

verstehen, wächst, habe ich alle Jahre aufs neue erfahren. Ich darf im letzten Vierteljahre meinen Kleinen ganz gern zumuthen, daß sie die biblische Geschichte, die ich ihnen erzählt, zu Hause für sich durchlesen (meine biblische Geschichte ist in ihren Händen). Fünfzig Procent von ihnen sind dann im Stande, mir den nächsten Tag die betreffende Geschichte selbständig, wenn auch natürlich in ihrer Weise, wieder zu erzählen. Einzelne erzählen wol gar streng mit den Worten des Buches.

2) **Meine Lehrmethode.**

Ich lege durchaus kein Gewicht auf das Wörtchen „meine". Diese Methode kann eigentlich gar keinen Erfinder oder Gründer haben. Sie ist nur das Product der strengen Innehaltung des Princips: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten." Wenn ich sie hier meine Lehrmethode nenne, so geschieht dies nur der Kürze der Bezeichnung halber.

Ich kann hierbei anführen, was ich in der Vorrede zu meinem Lesebuche gesagt habe: „Meine Methode ist sehr einfach. Und wenn ich es offen gestehen soll, ich kann mir gar keine einfachere denken, weder unter denen, die bereits geschaffen sind, noch unter denen, die der nie ruhende Methodengeist noch schaffen wird. Ich sage das nicht, weil ich gerade diese Methode treibe (sie also gewissermaßen mein Schooßkindchen wäre, dem man doch gern alle möglichen guten Eigenschaften beilegt), sondern weil es in der Natur der Sache liegt.

Meine Methode beruht nämlich nur auf **zwei** ganz einfachen Regeln, die jeder Lehrer bald inne haben kann und wozu es durchaus keines besonderen Commentars bedarf. Diese beiden Regeln heißen:

a. Präge dem Kinde **Gestalt** und **Klang** des Buchstabens ein.

b. Sobald Deine kleinen Schüler zwei Buchstaben kennen gelernt haben, so **verbinde diese beiden Buchstaben.** Fahre so fort und verbinde jeden neu gelernten mit den bereits bekannten auf jedmögliche, anfangs natürlich einfache Weise."

Auf die Ausführung dieser beiden Regeln komme ich später zurück.

3) **Lehrmittel für das Lesen.**

Deren habe ich zwei:

a. Eine Lesemaschine.

Eine wohl construirte und vollständige, das heißt, mit der gehörigen Anzahl Buchstaben aller Gattungen versehene Lesemaschine ist allerdings ein unerläßliches Möbel für die Schulstube der Elementarschüler. Eine

solche Lesemaschine erleichtert zunächst dem Lehrer den Leseunterricht, der des Mühsamen und Anstrengenden ohnedies viel in seinem Gefolge hat, wesentlich, führt aber auch die Kleinen sicherer, gründlicher und schneller dem Leseziele zu.

Ich und, so viel ich weiß, alle Elementarlehrer an unsern Dresdener öffentlichen Schulen, sind so glücklich, derartige Lesemaschinen zu besitzen. In der meinigen befinden sich z. B. 260 große und gegen 700 kleine Buchstaben und das sind keineswegs zu viel, um die verschiedensten Uebungen und Wörteraufstellungen ungenirt vornehmen zu können. Meine Lesemaschine hat eine Ansatzfläche von 1,6 M. Breite und 0,75 M. Höhe. Diese Fläche wird von 7 Leisten durchzogen, sodaß ich 7 Reihen (Zeilen) Wörter und dergleichen bequem ansetzen kann. Neigung der Ansatzfläche 80 Grad. Entfernung von der Diele bis zur Ansatzfläche 1 M. — Unterhalb der Ansatzfläche ist der breite Kasten zur Aufbewahrung der Buchstaben angebracht. O, eine praktische und vollständige Lesemaschine ist eine wahre Wohlthat für den Elementarlehrer und seine kleinen Schüler!

Nicht alle Elementarlehrer erfreuen sich eines so vollständigen Leseapparats. Ein unvollkommener ist aber immer noch besser, als gar keiner. Und leider! leider! giebt es der Collegen (selbst an — höheren — Privatschulen, sollte man's glauben!) noch viele, denen gar keine Lesemaschine zu Gebote steht. Sie bedauere ich von ganzem Herzen! Dergleichen „Unglückliche" treffen wir besonders zahlreich auf dem Lande, und zwar oft gerade auf solchen Dörfern, wo es eine Menge „fette" Bauern giebt, bei denen es, wenn es sonst gilt, bei Gastereien, Schlittenpartieen, Kleidermoden u. s. w. den „Fetten" zu zeigen, auf eine Mandel Thaler gar nicht ankommt; wo kleine Krösuse auf den Rittergütern hausen, reiche Fabrikherren ihren Sitz aufgeschlagen haben u. s. w. Da giebt es oft Vogelschießen, die drei Tage dauern, „Karpfenschmause", brillante „Hochzeiten", üppige „Kindtauffeste", „Bälle", „Concerte", „Thee- und Kaffeekränzchen", aber — für die allerwichtigsten Bedürfnisse der Schule — — ist kein Kreuzer aufzutreiben.

Du lieber Gott! Wann wird endlich die Zeit kommen, da Staat, Stadt und Dorf erkannt haben werden, daß der Schule, als der ewigen Wiege der künftigen Generation, die erste und die aufopferndste Sorge gebührt! Wann wird die Zeit kommen, da man sich überzeugt haben wird, daß die Opfer (um den leider beliebten Ausdruck zu gebrauchen), die man der Schule bringt, nicht blos dem Staate, den

Städten, den Dörfern im Allgemeinen, sondern jeder einzelnen Familie, jedem Einzelnen darin mittel- und unmittelbar zu Gute kommen! Wann wird die Zeit kommen, da die Schule, wie jedes Militärbudget, sagen darf: „Das muß sein und deshalb muß es beschafft werden!“

Hierbei sei erwähnt, daß leider noch in gar manchen Kreisen und gar manchen Orten eine arge Verwechslung zwischen Schule und Lehrer zu finden ist. Bittet der Lehrer um eine Lesemaschine, um dies oder jenes Anschauungsmittel, um Reducirung der Schülerzahl in einer unmenschlich überfüllten Klasse u. s. w., überhaupt um irgendwelche Verbesserung in seinem Schulorganismus, wie gern ist man doch da gleich mit der Ansicht, mit dem verdächtigenden Urtheile bei der Hand: „Aha! der Herr Lehrer will sich's wieder einmal bequem machen!“ — Und so weist man nicht selten seine bescheidensten Wünsche infolge jener irrigen Auffassung zurück. — Ich möchte wissen, wie viel Ferientage man manchenorts dem Lehrer vergönnen würde, wenn man bei den Schulferien nicht die Erholung der Kinder im Auge behalten müßte!

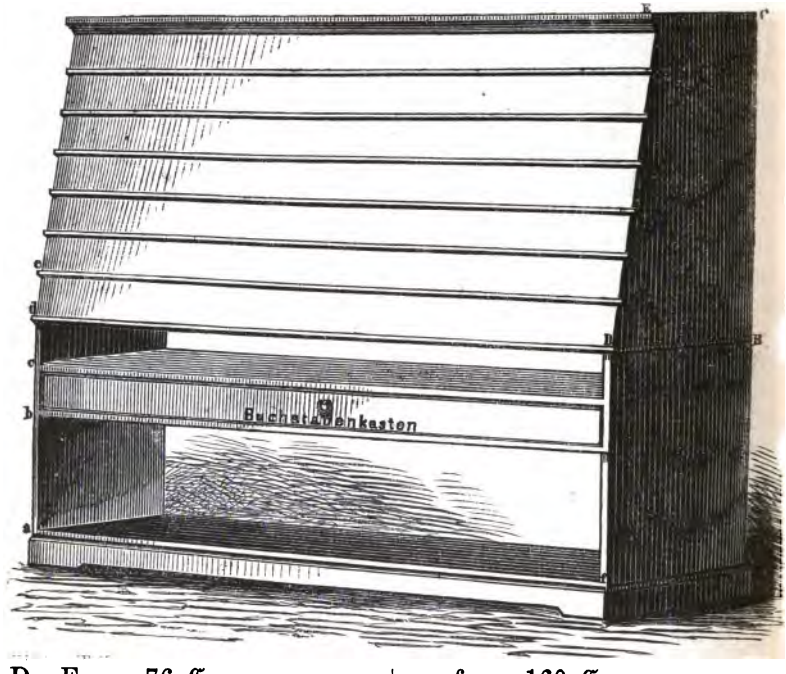
Zurück zu unserer Lesemaschine. Du, lieber Freund, der Du in der üblen Lage bist, keine zu besitzen, bringe Deinen Kleinen das Opfer und kaufe Dir wenigstens einige Bogen große und kleine Alphabete (zu haben z. B. in Dresden in der Hofbuchdruckerei von Meinhold und Söhne. Siehe auch das Wandtafelverzeichniß am Schlusse dieses Kapitels), schneide sie aus und klebe sie Dir auf Pappe. Was Du dadurch Deiner Börse zumutheſt, kommt Deiner „Lunge“ zu Gute. Ohne bewegliche Alphabete kein gründlicher und zugleich ersprießlicher Leseunterricht.*)

*) Andere Bezugsquellen sind: 1) Verlagsbuchhandlung von F. Tempsky in Prag. 141 Buchstaben auf Pappendeckel gezogen und lackirt. Das a ist beispielsweise 7½ Cm. hoch. Preis 3 Mark 40 Pfge.

2) Lehrmittelanstalt von J. Ehrhard u. Co. in Bensheim a. B. 213 Buchstaben (10 Centimeter hoch) aufgezogen und zerschnitten. Preis 4 Mark. 426 dergleichen. Preis 8 Mark. 639 dergleichen. Preis 12 Mark. In derselben sind auch fertige Lesemaschinen zu haben. Preis 3 M. 50 Pfge. bis 10 M. 25 Pfge.

3) Siegismund u. Volkening in Leipzig haben dergleichen Alphabete in folgenden Zusammenstellungen: Lesemaschine. Einfachster und praktischer Apparat zum Aufstellen der Buchstaben. 61 Cm. hoch, 63 Cm. breit 4 M.; ein kleinerer 47 Cm. hoch, 60 Cm. breit 3 M. Buchstaben, 151 Stück auf 3 Bogen roh 60 Pfge., auf Pappe gez. 3 M. Ein Bogen mit den großen, ein mit Doppel- und zwei Bogen mit den kleinen Buchstaben roh 80 Pfge., auf Pappe gez. 4 M., in Holzkasten 4 M. 50 Pfge. Zwei Bogen mit den großen,

Wiederholt sind Fragen an mich ergangen, wie eine praktische Lesemaschine beschaffen sein müsse. Um denselben zu begegnen, biete ich hier eine Zeichnung meiner Lesemaschine, von der ich überzeugt bin, daß sie eine praktische und dabei ganz einfache ist.



D—E =	76 Cm.		a—f =	160 Cm.	
d—e =	8 „	im Lichten	D—B =	25 „	
a—b =	48 „		E—C =	14 „	
b—c =	24 „		B—C =	76 „	
c—d =	14 „		A—B =	86 „	

ein Bogen mit Doppel- und vier mit den kleinen Buchstaben roh 1 M. 40 Pfge., auf Pappe in Holzkasten 7 M. 20 Pfge. Drei Bogen mit den großen, zwei mit Doppel- und elf Bogen mit den kleinen Buchstaben roh 3 M. 20 Pfge., auf Pappe in Holzkasten 15 M. 50 Pfge.

b. Das Lesebuch.

Es ist natürlich unbedingt nothwendig, daß jeder Elementarschüler ein Lesebuch habe. Leider aber lehrt eine Umschau in verschiedenen Schulen, daß es nicht wenig Lehrer giebt, die auf strenge Durchführung dieser Forderung verzichten müssen. In manchen Armenschulen und in manchen Schulen armer Dörfer kann es eben der Elementarlehrer nicht „erzwingen", daß jedes Kind sein Buch habe. Zuweilen liegt freilich der Grund solcher Erscheinung in der Gleichgiltigkeit, wol auch nicht selten in der Liederlichkeit der betreffenden Eltern. Wo aber dies nicht der Fall ist, sollte da nicht die Gemeinde helfend eingreifen? Sollte da nicht der Seelenhirt der Gemeinde, der nicht selten zugleich Schulinspector ist und der doch predigt: „Brich dem Hungrigen dein Brod!" alle Hebel in Bewegung setzen, um dem Uebelstande abzuhelfen? — Geschieht dies? —

In der Regel — und das ist nicht blos natürlich, sondern sogar nothwendig — schreibt nun Jeder, der eine besondere Lesemethode aufstellt, auch ein Lesebuch dazu. Daher kann man wol sagen: „So viel Lesemethoden, so viel Lesebücher!" und umgekehrt. Wir haben deren eine recht hübsche Auswahl (siehe Schluß des Kapitels) und es ist hierbei so recht der Aufruf in der Ordnung: „Prüfet alles (alle) und das Beste (das beste) behaltet!"

Als ich als Elementarlehrer eintrat, fand ich das Schulze'sche Lesebuch vor. Ihm mußte ich meine Methode anbequemen. Das hatte indes seine großen Schwierigkeiten. Deshalb entschloß ich mich später, selbst ein meinem Verfahren entsprechendes Lesebuch zu schreiben. Ich blieb mit meiner Art und Weise nicht vereinzelt stehen. Mein Büchlein, das den Titel führt: „Erstes Lesebuch für Anfänger im Lesen", fand Freunde, fand Anhänger. Es ist gegenwärtig in vielen Dresdner Schulen eingeführt, hat vielfachen Eingang nach außen hin gefunden und in kurzer Zeit bereits die 13. Auflage erlebt.

Es herrscht in demselben folgende Ordnung.

I. Abtheilung: Silben und Wörter, welche zu Anfang und Ende nur einen Mitlaut haben. Dieser Abschnitt hebt mit den zwei Buchstaben **a** und **ſ** an. Sobald diese beiden geübt und verbunden sind, kommt ein (oder auch zwei, sobald sie gleich lauten, z. B. **s** und **ß**, **f** und **v**) neuer hinzu und wird wieder mit den alten verbunden. — Zum Schluß folgen Sätze von der allereinfachsten Zusammensetzung. Mit diesem Kapitel sind alle Buchstaben des großen und kleinen Alphabetes ihrem Laute und Klange nach erlernt.

II. Abtheilung: A. Zwei Mitlaute vor dem Helllaute. B. Zwei Mitlaute nach dem Helllaute. C. Zwei Mitlaute vor und zwei Mitlaute nach dem Helllaute. Den Schluß bilden wieder kleine Sätze.

III. Abtheilung: Sprachliches. A. Wörtergruppen für die Rechtschreibung. Schärfung. Dehnung u. s. w. B. Leichte Satzbildungen. 7 Nummern.

IV. Abtheilung: A. Einsilbige Lesestücke. 9 Nummern. B. Beschreibungen, Erzählungen, Gedichte u. s. w. aus ein-, zwei- und mehrsilbigen Wörtern. 76 Nummern.

V. Abtheilung: Aus der Natur. 21 Nummern.

VI. Abtheilung: Die lateinische Schrift. 18 Nummern.

Anhang: 7 Tafeln Schreibschrift und 1 Tafel mit Rechnentabellen.

Ich glaube kaum, daß irgend Jemand den praktischen Plan in dieser Anordnung verkennen kann.

Zu dem eigentlichen Erlernen und Verbinden der Laute habe ich, wie Du ersiehst, viel Uebungsstoff (34 volle Seiten) gegeben und das nicht ohne Grund:

aa. Damit kein Mechanismus, kein Auswendiglernen eintreten kann.

Ich habe im Laufe der Jahre zu verschiedenen Malen aus anderen Schulen kleine Schüler, die nach der neuen Schule (nach dem sogenannten Fischbuche) unterrichtet worden waren, in meine Klasse bekommen. Natürlich mußte ich sie prüfen, auf welcher Stufe des Lesens sie stünden. Ich ließ mir also zeigen, wo sie in ihrem Buche stehen geblieben wären. Da hieß es denn nun: „Hier" oder „hier". Nun gut, lies mir einmal! Das Kind las. Es ging flott. Ein Blick auf das Wort und heraus war es. Ich staunte fast. Wenn ich nun aber etwa ein Blatt weiter hinter wendete, schnapp war's alle! Oder wenn ich wol gar mein Lesebuch aufschlug und Wörter aufsuchte, die an Leseschwierigkeit jenen ganz analog waren, da standen dann meist die kleinen „Fischschüler" und — aus war's mit dem Lesen.

So bekam ich z. B. zwei solche Schüler, die mir mehrere Geschichten aus ihrem Buche flott, sogar mit einigem Ausdruck, vorlasen. Ich freute mich. Als ich ihnen aber eine Geschichte aufgab, die mir gerade beliebte, da war es mit ihrer Kunst und mit meiner Freude total vorbei. Sie hatten jene beiden Erzählungen so oft gelesen, daß sie dieselben auswendig konnten.

Ich will nun nicht etwa behaupten, daß ich an allen Schülern dieser neuen Schule jene Erfahrungen gemacht haben würde, bin aber

doch der Anſicht, daß jene Methode, weil ſie zu wenig Uebungsſtoff (z. B. in dem einen ſolchen Leſebuch 34, in einem anderen nur 16 Normwörter) bietet, leicht zum Auswendiglernen und ſomit zur Selbſttäuſchung führt. Es kann dieſer Uebelſtand nur dann vermieden werden, wenn ein ganz geſchickter Lehrer an der Spitze jener Methode ſteht.

In meinem Buche kann dieſer Mechanismus kaum zum Vorſchein kommen, weil ſich mit jeder neuen Zeile auch neue Verbindungen der Laute darbieten und weil es gar nicht in meiner Methode liegt, etwa bei jedem neuen Abſchnittchen ſo lange zu verweilen, bis es von den Kleinen auswendig gelernt iſt. Es geht, — ich möchte ſagen, unaufhaltſam — wenn auch langſam, immer, immer fort und mit jedem Schritte vorwärts hat auch das Kind neue und andere Verbindungen zu löſen.

Auf dieſe Weiſe bin ich aber auch ſicher, daß, wenn ich meine 34 Seiten erſten Uebungsſtoffes gründlich durchgenommen habe, die Kleinen befähigt ſind, ſehr bald **jede** Geſchichte und in **jedem** mit gewöhnlichen deutſchen Lettern gedruckten Buche genügend fließend zu leſen.

bb. Durch das verhältnißmäßig raſche Fortſchreiten im Buche wird die Leſeluſt der Kleinen wach erhalten. Das Bewußtſein des Fortſchritts iſt bei den Kleinen durchaus nicht gering anzuſchlagen.

Nun will ich aber nicht etwa geſagt haben, daß auf Grund jener neuen Methode nicht auch tagtäglich vorwärts geſchritten würde, meine indes, daß den Kleinen dieſer Fortſchritt nicht ſo recht zum Bewußtſein kommt, indem ſie immer und immer wieder auf frühere Normalwörter zurück verwieſen werden müſſen und überhaupt auf einer Seite, ja bei einem einzigen Worte, oft geraume Zeit verweilt werden muß.

„Aber“, höre ich da wieder ſagen, „wie trocken (wie ledern) ſind Deine Leſeübungen auf den erſten 34 Seiten! Nichts als Silben und Wörter!“

Lieber Freund, das Salz, das Gewürz, die braune Butter hat der Lehrer überall zu ſeiner Dispoſition. Da iſt ſchnell etwas zu dem trockenen Gemüſe hinzu gethan. Wer verwehrt mir denn, wenn meine Kleinen das Wort „Fiſch“ leſen, innehalten zu laſſen und etwas vom Fiſchlein zu erzählen, oder erzählen zu laſſen? Wer hindert mich, bei dem Worte „Peitſche“ mit den Kleinen ein wenig über dieſes klatſchende Ding zu ſprechen? Ich thue das ſogar zuweilen voraus, indem ich z. B. ſage: „Jetzt werde ich ein Wort anſetzen (oder wir werden jetzt ein Wort im Buche leſen), das iſt Etwas, was ſehr gut ſchmeckt, Ihr eßt es alle gewiß ſehr gern. Eure Mama braucht es auch, wenn ſie kocht u. ſ. w.“ (Zucker.)

Wie spannen da die Kleinen! Wie begierig sind sie, das Wort zu lesen! Aehnlich verfahre ich sogar beim Lesen einzelner Silben. Z. B. die Kleinen lesen: „af". Da mache ich geschwind „Affe" daraus, d. h. ich spreche das Wort blos aus. Das macht den Kleinen Spaß. Sie sind nun der Meinung, sie hätten wirklich das Wort „Affe" selbst gelesen. Manchmal frage ich sie auch wol, was man aus dieser Silbe, z. B. „seif", für ein Wort bilden könne? Da kommt dann sehr bald als Antwort: „Seife, einseifen, Seifert u. s. w."

So „würze" auch ich den Leseunterricht und besonders dann augenblicklich, wenn ich die leiseste Spur entdecke, daß Langeweile eintritt. Ein Lehrer soll auch aus Steinen Brod machen können. Aber, lieber Freund, bei dieser Würze muß man sich auch wol hüten, daß man den Zweck der Lesestunde nicht aus den Augen verliert und daß man die Kleinen durch zu viel „würzende Bemerkungen" nicht — zerstreut. Wer unterwegs zu viel stehen bleibt, kommt spät an's Ziel.

Wandtafeln mit Druckschrift benutze ich nie, obgleich mir dergleichen auch zu Gebote stehen. Ich halte sie bei meiner Methode nicht für nöthig. Ihr Gebrauch kann indes unter Umständen recht nützlich sein.

4) Der Werth des Lesens in der Elementarklasse.

Ich, meines Theils, lege darauf, daß das Kind innerhalb des ersten Schuljahres wenigstens mechanisch richtig lesen lernt, nicht wenig Gewicht. Ich meine, das Lesen ist unter den „Künsten und Wissenschaften" der Elementarklasse diejenige, die wir vor allen Dingen mit aller Sorgfalt ins Auge zu fassen haben. Es sei damit durchaus nicht gesagt, daß dabei andere Elementarfächer vernachlässigt werden sollen, daß man z. B. wol gar, wie es auch zu geschehen pflegen soll, die Rechen- und Sprachübungsstunden in lauter Lesestunden verwandelt. Nein. Jedem sein Recht. Aber, jeder Lehrer muß wissen, wie man, ohne andere Fächer stiefmütterlich zu behandeln, doch auf das eine einen gewissen Accent legen, wie man es besonders begünstigen kann. Es sei hierbei auch noch einem Einwande vorgebeugt. Es könnte nämlich scheinen, als wünsche ich, daß man in Bezug auf das Lesenlernen der Kleinen ein förmliches Treibhaussystem in Anwendung bringen, daß man sie darin ganz besonders anstrengen müsse. Nein, auch das nicht. Der Leseunterricht nimmt seinen ruhigen, die Kinder in keiner Weise überladenden Gang. Nur soll der Lehrer gerade hierbei alle (erlaubten) Hebel in Bewegung setzen, um den Eifer der Kinder zu

wecken, alle zum Ziele zu führen. Es gilt hierbei, ſich beſonders der Schwachen recht anzunehmen. Wo es ein wenig Spielraum, ſogenannte freie Minuten giebt, ſoll er ſie dazu verwenden, die Schwachen im Leſen zu unterſtützen.

Auf das Leſen ein beſonderes Gewicht zu legen, rathe ich beſonders den Elementarlehrern auf dem Lande an. Sie ſelbſt müſſen am beſten begreifen, was ſie für einen Vorſprung erlangt, für ein fruchttragendes Fundament erbaut, ſich ſelbſt für eine Hilfe erſchaffen haben, ſobald ſie ihre Kleinen womöglich im erſten Jahre zum mechaniſch fertigen Leſen brachten.

Denſelben Grundſatz möchte ich auch in den ſtädtiſchen Armenſchulen deshalb zur Geltung gebracht wiſſen, weil hier, bei den wenigen Unterrichtsſtunden, das Erlernen von Leſen, Rechnen und Schreiben die drei Hauptzielpunkte der Elementarklaſſe ſein müſſen, aber das Leſen iſt der größeſte unter ihnen. Wenn in den höheren Klaſſen einer Armenſchule auch noch das mechaniſche Leſen geübt werden muß, dann bedauere ich den Lehrer, der hier wirkt, dann bedauere ich die armen Kinder, die ohnedies, weil nicht viel Zeit gegeben iſt, nicht allzutief in das jedem Menſchen Wiſſenswerthe eingeführt werden können (und, leider! wie es hie und da ſcheint, **ſollen**).

Ich empfehle dieſen Augenpunkt auch allen Elementarlehrern an den vielklaſſigen und vielſtufigen Bürgerſchulen. Was Du, lieber Freund, wenn Du ihn feſthältſt, nach der Anſicht der neueren Schule an der „harmoniſchen Ausbildung“ Deiner Kleinen verſäumt haben ſollteſt, iſt bald nachgeholt, wenn Deine Kinder, der Mehrzahl nach, vielleicht ſchon nach einem halben Jahre leſen können. Es holt ſich wol auch, indem das Kind leſen kann, zum Theil ſelbſt nach. Und iſt nicht für den kleinen Geiſt die Arbeit, leſen zu lernen, an und für ſich ein Schleifſtein für die Gedanken und Sinne? O, es gehört für die kleinen Leutchen gar viel, viel dazu, leſen zu können! Soll ich Dir erſt all die Geiſtes- und Sinnesthätigkeiten aufzählen, die dazu gehören? Ich will nur daran erinnern, daß ſich das Kind circa 70 Buchſtabenbilder und deren verſchiedene Klänge zu merken hat. Denken wir dabei auch an die lateiniſche Schrift, ſo kommt eine noch höhere Zahl heraus. Nun erwäge man die unzählig mannichfaltigen Verbindungen dieſer Lautzeichen! Was gehört dazu, um mit allen dieſen Factoren ſofort rechnen zu können! Und dieſe Fertigkeit iſt eben dann das Leſen.

Wir Elementarlehrer wollen daher doch ja das nicht vergeſſen und

nicht meinen, weil wir so leicht und spielend lesen können, daß dies auch für die Kleinen ein „Pappenstiel" sei. Diese Ueberzeugung aber möge uns auch immer und immer wieder mahnen, nicht gleich „unwillig" (gelind gesagt) zu werden, wenn es mit dem einen oder dem anderen Kinde nicht so rasch vorwärts geht, wie wir es etwa wünschen. Wollen uns immer denken, das schwache oder schwächere Kind riefe uns zu: „Herr, habe Geduld mit mir!"

Ist es denn nun aber, könnte man fragen, auch ausführbar, auf das Lesenlernen besonderes Gewicht zu legen, ohne andere Disciplinen zu vernachlässigen?

Darauf diene zur Antwort: Ich selbst habe stets nach diesem Grundsatze gearbeitet und habe, Gott sei Dank, stets das Ziel erreicht, was in Bezug auf andere Fächer vorgeschrieben war. Und, warum soll ich's nicht sagen — ich habe wol auch zuweilen etwas mehr erreicht, als das vorgeschriebene Ziel.

Darum noch einmal, lieber Freund, lege auf das Lesenlernen ein besonderes Gewicht. Die Fertigkeit, zu lesen, giebt dem Kinde Mittel und Kraft, sich selber zu unterstützen und so in seiner Ausbildung raschere Fortschritte zu machen. Prüfe, ob ich recht habe.

5) Vorübungen zum Lesen.

Diese Vorübungen bestehen darin, daß ich den Kindern die einzelnen Vocale vorspreche und jene auffordere, dieselben nachzusprechen. Es ist dies eine durchaus nicht überflüssige Vorstudie. Die Kleinen bringen sehr häufig eine falsche Färbung dieser Laute mit und darum besonders ist es nöthig, ihnen den reinen Klang zu lehren. Die Vocale lasse ich kurz, gedehnt, laut und leise, einzeln und im Chore sprechen. Ich beschränke mich aber nicht blos auf die Vocale, sondern lasse auch die Klänge der verschiedenen Consonanten, r, s, t, l u. s. w. nachahmen. Um dies letztere den Kleinen unterhaltend zu machen und ihnen gleichsam den Klang zu veranschaulichen, lasse ich bei jedem Consonanten eine bezügliche Geste ausführen. Bei dem r drehen sie den Zeigefinger im Kreise, die Bewegung eines schnurrenden Rädchens darstellend. Bei dem sch scheuchen sie mit der rechten Hand, als wollten sie einen Vogel verscheuchen. Bei dem m legen sie drei Finger auf den Mund, zum Zeichen, daß derselbe geschlossen werden muß. Bei dem n legen sie den Zeigefinger an die Nase, als Andeutung, daß dieser Klang durch die Nase gehen muß. Bei dem b legen sie den Zeigefinger auf die Lippen

und heben ihn ab, sobald der Klang des b erfolgt. Bei dem f legen sie den Zeigefinger quer an die Unterlippe, als wollten sie Flöte blasen. Bei dem h halten sie die flache Hand vor den Mund, als ob sie gähnen müßten. Bei dem k berühren sie mit dem Finger den Hals (Kehlkopf), zum Zeichen, daß dort der Klang hervorgebracht wird. Bei dem z halten sie die Hand flach an die Stirn, wie man es zu thun pflegt, wenn man niest. Bei dem w stemmen sie den Daumen und Zeigefinger in die Mundwinkel, zum Zeichen, daß der Mund bei diesem Klange breitgezogen werden muß u. s. w.

Mit diesen Uebungen beginne ich in der Regel bereits den zweiten Tag und ich habe immer gefunden, daß den Kleinen besonders das Nachahmen der Consonantenklänge besonderes Vergnügen macht. Daß diese Uebung mit einem Male nicht abgethan ist, versteht sich von selbst. Man muß sie öfter vornehmen.

6) Das Lesen an der Lesemaschine.

a. Das Aufstellen der Kinder.

Vor der Lesemaschine muß so viel Platz sein, daß sich alle Kinder vor ihr mit Vortheil aufstellen können. Doppelte und darum um so anstrengendere Arbeit ist's freilich für den Lehrer, wo dies der Raum nicht gestattet, wenn er also blos die eine Hälfte der Schüler auf einmal vornehmen kann. Noch weit unpraktischer aber ist es natürlich, wenn gar kein Platz da ist und die Kinder auf ihren oft weit entfernten Bänken sitzen bleiben müssen, wenn an der Lesemaschine gelesen wird.

Mit großem Bedauern habe ich wahrgenommen, wie selbst in den neuzeitlich und darum nach den neuesten Systemen erbauten Schulhäusern auf diesen Umstand durchaus keine Rücksicht genommen worden ist. Ein freier Raum in der Elementarklasse, wo man die ganze kleine Gesellschaft zu gewissem Vornehmen (Lesen, Rechnen u. s. w.) dicht vor sich versammeln kann, ist eine Wohlthat, ist Goldes werth.

Dreierlei beachte ich bei der Aufstellung der Kinder.

aa. Die Kinder dürfen nicht zu nahe an der Lesemaschine stehen. Die ihr zu nahe stehen, sehen sonst zu steil an dem aufgestellten Buchstaben hinauf und bekommen kein richtiges Bild von ihm. Ueberzeuge Dich selbst, indem Du Dich einmal zu den Kleinen herunterbückst.

bb. Die kleinsten Kinder müssen vorne postirt werden und die größten hinten, sodaß sich von den Kinderköpfen eine Art Terrasse bildet.

cc. Ich lasse die Kinder in bestimmten Reihen stehen, bei meinen 40 bis 45 Schülern giebt das 6 bis 7 Reihen. Das meine ich nun so: Diejenigen, die einmal in der ersten Reihe stehen, nehmen jedesmal dieselbe Stelle ein, die in der zweiten desgleichen u. s. w. Es giebt das eine gute Ordnung, sowol beim sich vor der Lesemaschine Sammeln, wie beim Wiederfortgehen. Die Kinder merken sich diese Aufstellung sehr bald und es macht ihnen Vergnügen, wenn sie sich in Reihe und Glied stellen und so „Soldaten" spielen können. Beim Abtreten verfahre ich sogar etwas militärisch. Da heißt es dann: „Erste Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Vorwärts, marsch! — Zweite Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Vorwärts, marsch!" u. s. w. u. s. w.

b. Das Lesen selbst.

aa. Die erste Lection.

Zuerst sage ich den Kleinen, was das für ein Ding ist, vor dem sie stehen; daß sie jetzt lesen lernen sollen; daß da unten ein langes Fach (ich öffne dabei das Buchstabenbehältniß) mit sehr vielen Bildern (Buchstaben) darin sei, die sie jetzt eins nach dem andern kennen lernen würden u. s. w.

Der erste zu erlernende Buchstabe ist das **a**. Bevor ich denselben zeige, lasse ich erst eine Menge Wörter möglichst correct nachsprechen, und zwar:

1) Wörter, in denen das **a** als Auslaut steht, z. B. **Ja, sah, nah** u. s. w.

2) Wörter, in denen das **a** als Anlaut steht, z. B. **Aal, Arm, alt** u. s. w.

3) Wörter, in denen das **a** in der Mitte tönt, und zwar a. gedehnt, z. B. **Saal, Haar, Qual** u. s. w.; b. geschärft, z. B. **Narr, Lamm, matt** u. s. w. (Aehnlich läßt sich auch bei jedem neuen Consonanten verfahren.)

Habe ich so das Ohr der Kleinen genugsam auf den Laut **a** gelenkt, setze ich den Buchstaben selbst an.

„Da habt Ihr nun den ersten Buchstaben, den Ihr jetzt so oft in den Wörtern hörtet, die Ihr mir nachgesprochen habt. Wie sieht denn dieser Buchstabe bald aus? (Da kommen nun in der Regel sehr verschiedene Ansichten zum Vorscheine: Wie ein Hut, wie ein Ei, wie ein Häufchen u. s. w. Ich lasse aber alles gelten. Gewöhnlich leite ich sie auf die Aehnlichkeit mit einem Ameisenhaufen.)

Nun hört einmal, wie dieſer Buchſtabe klingt. Er klingt — — a! Sagt mir das nach! Noch einmal! Einmal recht laut! Jetzt einmal leiſe! Wieder laut. Sprecht einmal ſo gedehnt, wie ich: aaa! Nun wollen wir das a einmal ganz kurz ausſprechen, ſo: a (kurz). Sprich Du es einmal allein! Du auch! Du auch! Kannſt Du es allein, Bertha? Du auch, Emilie? Jetzt wieder alle. Sprecht es drei Mal hinter einander, ich werde dazu drei Mal in die Hände klatſchen, klatſcht Ihr einmal ſelbſt dazu! Zeigt jetzt alle mit dem Finger nach dem Buchſtaben und ſprecht: «Der klingt a!»“

Ich hole jetzt ein zweites a hervor und ſtelle es hin. „Seht Euch einmal dieſen an. Merkt Ihr was? Sieht dieſer nicht gerade ſo aus, wie jener? Weil er nun gerade ſo ausſieht, da muß er auch gerade ſo klingen, wie jener, nicht wahr? Wie muß alſo dieſer auch klingen? Wie viel a haben wir denn jetzt? Wie klingt dieſer Buchſtabe hier? Wie klingt dieſer?“

Ich ſtelle auch wol noch ein drittes und viertes a an und verfahre in ähnlicher Weiſe.

„Seht, Kinderchen, da haben wir heute ſchon einen Buchſtaben gelernt. Welchen denn? Wie hieß er? Wenn Ihr heute nach Hauſe kommt, da erzählt nur gleich Eurer Mama, wie der Buchſtabe klang. Müßt ihr aber auch erzählen, wie er ausgeſehen hat. Werdet Ihr das noch wiſſen, wenn Ihr nach Hauſe kommt? — Für jetzt mag's gut ſein. Ihr ſollt Euch jetzt wieder auf Eure Plätze ſetzen. Aber paßt auf, hübſch in Ordnung. Zuerſt geht die erſte Reihe. Ich werde commandiren: «Erſte Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Marſch! Zweite Reihe einen Schritt vor! Rechts um! Marſch!» u. ſ. f. Das geht natürlich nicht gleich, muß erſt eingeübt werden, macht ſich aber ſehr bald.

bb. Zweite Lection.

Wiederholung des a. „Wie klang dieſer Buchſtabe? u. ſ. w. u. ſ. w. Habt's gut gemerkt! Freut mich! Heute werde ich Euch nun einen neuen zeigen. Wollt Ihr einen neuen haben? Du auch, Wilhelm? — Hier (in der verſchloſſenen Hand) habe ich wieder einen. Wie wird der (Kerl) ausſehen? Wie wird er klingen? — Da ſteht er! (Ich ſetze das ſ an.) Nicht wahr, der ſieht aber komiſch aus! Wie ſieht er denn bald aus? (Spazierſtock, Vogelſtange, Beſen u. ſ. w. Ich leite die Kinder, daß ſie in dem Buchſtaben Aehnlichkeit mit einer Gans finden. Kopf, Schnabel, langer Hals u. ſ. w.) Wißt Ihr, wie es

die Gänse machen, wenn sie recht böse sind? Seht, gerade so (macht's der) klingt dieser Buchstabe auch. Wie klingt er? Seht mich einmal alle an. Seht recht genau auf meinen Mund, wie ich's mache. Gerade so macht Ihr's auch!. Jetzt? So ist's recht! Immer frisch! Noch einmal! Laßt einmal das Gänschen recht böse werden! Fritz, versuche Du es allein! Oskar auch! Alle! Jetzt einmal recht leise! — Stark! — Recht kurz! — Recht gedehnt!" — Hierauf (also einmal umgekehrt, wie vorhin) lasse ich die Kinder eine Menge Wörter nachsprechen, in denen das s als An-, Aus- oder Mittellaut hörbar wird.

Ich bringe nun ein zweites, ein drittes s zum Vorschein. Ich setze die a und s bunt durcheinander, z. B.: a, s, s, a, a, s, oder: s, a, s, a, s, a. „Nun wollen wir einmal diese vielen Buchstaben hinter einander lesen. Wie klingt der erste? der zweite? der dritte? u. s. w. u. s. w. Gebt Acht, ich werde diese Buchstaben einmal anders stellen. So. — Ludwig, hier hast Du mein Stäbchen, zeige mir einmal den Buchstaben, der a klingt. — Hat er recht gezeigt? — Eduard, zeige Du mir den, der s klingt. — War das der rechte? — Kannst Du mir vielleicht noch ein anderes s zeigen, Heinrich? — Wie viel haben wir denn nun schon Buchstaben gelernt? — Werdet Ihr sie denn morgen aber auch noch können?" u. s. w.

cc. Dritte Lection.

Die jetzt folgende Lection hat ihre besonderen Schwierigkeiten. Es gilt nämlich, die beiden bereits bekannten Laute mit einander zu verbinden. Ich wiederhole: Das ist nicht leicht. Man könnte nun vielleicht meinen, da diese Operation so erhebliche Schwierigkeiten hat, wäre es besser, sie für spätere Zeit aufzubewahren und lieber erst gewissermaßen einen Buchstabenfonds anzusammeln. Jene Schwierigkeiten aber werden dadurch nicht gemindert, sie bleiben ganz dieselben, selbst wenn man die betreffende Operation so lange verschöbe, bis die Kinder das ganze Alphabet vollständig innehätten. Und was wäre das für eine Methode?!

Nein, nur frisch und mit Geschicklichkeit an's Werk! Es geht. Es gelingt, gelingt oft sehr bald. Wie das Kind aus zwei Kartenblättern ein Haus, aus zwei Klötzchen einen Thurm, aus einer Nußschale und einem Holzsplitterchen ein Schiff baut, lernt es auch die ersten zwei Buchstaben zu einer Silbe oder zu einem Worte verbinden.

Ich bediene mich dabei eines sehr einfachen, aber sehr probaten

Hilfsmittels. Daſſelbe hat mich ſtets ſehr bald ans Ziel geführt. Laß Dir das Receptchen verſchreiben.

Die Leſemaſchine iſt heute abgeräumt, bis auf zwei Buchſtaben, ein a und ein ſ. Beide werden natürlich zunächſt repetirt. Darauf aber ſage ich etwa:

„Jetzt gebt Acht, Kinderchen, wir wollen uns einmal einen Spaß machen. Dieſe beiden Buchſtaben ſollen einmal Haſchekater ſpielen. Einer ſoll den andern haſchen. Das wird hübſch werden! Wollt Ihr mithelfen?“

Ich ſetze hierauf das a links und das ſ rechts, ungefähr eine halbe Elle weit aus einander. Nun frage ich: Wie klingt der hier (links)? (a) Wie der hier (rechts)? (ſ) — Jetzt paßt auf, jetzt ſoll das a das Gänschen haſchen. Wenn das a das Gänschen hat, dann ſchreit es. Wie denn? (Ziſchlaut.) Unterwegs aber ſchreit der hier immer aaaa, bis er das Gänschen hat. Will's Euch einmal vormachen, dann macht Ihr es nach.“

Das ſ bleibt feſt ſtehen. Mit dem a aber fahre ich nun, ohne den Buchſtaben mit der Hand zu bedecken, langſam nach dem ſ zu und dabei tönt mein Mund ununterbrochen aaaa, bis das a das ſ berührt. In demſelben Augenblicke laſſe ich dann den Ziſchlaut hören, ſodaß das Geleſene etwa ſo klingt: aaaaaaſ. „Hörtet Ihr es, wie das Gänschen ziſchte?“

Nachdem ich dies Manöver zwei, drei Mal vorgemacht habe, laſſe ich es die Kinder ausführen, indem ich das a langſam fortbewege. Das Experiment wird natürlich vielfach wiederholt. Nach und nach aber ſtelle ich die beiden Buchſtaben immer näher und näher zuſammen, ſodaß die Vereinigung ſchneller erfolgen kann. Bald ſtehen ſie nur noch einen Viertelzoll weit von einander entfernt und es bedarf nur eines ganz kurzen a, ſo folgt auch der Ziſchlaut. Es klingt alſo jetzt ganz richtig aſ. Endlich aber ſtelle ich beide Buchſtaben dicht zuſammen (aſ) und ſpreche: „Nun wollen wir dieſe beiden Buchſtaben einmal gleich ſo hinter einander leſen. Wie klingt der erſte? Der zweite? Erſt leſt Ihr alſo den erſten und gleich darauf den zweiten. Dürft aber dazwiſchen nicht abſetzen. Ich werde mit dem Finger unter den beiden Buchſtaben hinfahren, damit Ihr ſeht, wie ſchnell Ihr leſen ſollt. Gebt Acht, ich werde es Euch erſt einmal vormachen.“

Ich berühre alſo jetzt die beiden Buchſtaben nicht, ſondern fahre langſam mit dem Zeigefinger darunter hin, indem ich leſe: aaſ. „Nun

versucht Ihr es mal so. Ich werde zeigen. — J, das geht ja ganz prächtig! Gleich noch einmal! Und noch einmal! — Du einmal allein, Otto u. s. w.

Wie heißt also das Wörtchen, das wir jetzt gelesen haben? — as — Er aß. Was aß er denn? Wie schmeckten denn die Aepfel? Wer gab sie ihm denn? Wie sahen sie denn aus? Wie viel aß er denn? Wo wachsen denn die Aepfel?" u. s. w. So kann man auch bei dieser Methode — dies sei der neueren Schule zum Troste gesagt — anregende, die Langeweile verhütende Unterhaltungen an die einfachsten Wörtchen knüpfen, wenn — — man es für gut findet. Nur muß man sich eben hüten, die Kinder nicht zu sehr, wenigstens nicht zu lange von der Hauptsache, dem Lesen, abzuziehen.

dd. Vierte Lection.

Repetition. — „Das letzte Mal hat das a das Gänschen gehascht. Aber, Kinderchen, ich merk's schon, das Gänschen möchte auch gern einmal haschen (der Hascher sein). Nicht wahr? Wollen wir nicht das Gänschen auch einmal haschen lassen? — Ja, heute soll einmal das Gänschen das a haschen. Wie macht es denn das Gänschen, wenn es hascht (läuft)? (Zischlaut.) — Und wie schreit denn der andere Buchstabe dann, wenn er gefangen ist? (aaa) Gut! Nun paßt auf!"

Ich stelle jetzt das s links und das a rechts und verfahre in der bereits detaillirten Weise. Es entsteht somit zuletzt das Wörtchen sa. — Er sah.*) Was sah er denn? Wo sah er denn das? Womit sieht man denn? Wie viel haben wir denn Augen? u. s. w.

Zur Begründung dieser beiden Errungenschaften lasse ich nun bald a—s, bald s—a zusammenziehen, lasse abwechselnd sa und as lesen.

ee. Fünfte Lection.

Wiederholung. Diese Lection bietet die meiste Schwierigkeit. Ich

---

*) „Unverzeihlich!" ruft hier vielleicht ein pädagogischer Schwarzseher. „Gleich mit dem zweiten Worte wird hier dem Kinde ein orthographischer Fehler eingeprägt. Welch ein Mißgriff!" — Beruhige Dich, lieber Freund! Wenn Deine Behauptung (Befürchtung) wahr wäre, so wäre das ein Glück für uns und ich würde sofort mein „sa" in Grund und Boden hinein verdammen. Dann müßtest Du mir aber auch beweisen können, daß alle Wörter, welche das Kind liest, bezüglich ihrer Schreibart so fest in seinem Gedächtniß sitzen, daß es später nie einen orthographischen Fehler macht. Wollte Gott, es wäre so! Wie viel rothe Tinte und Galle würde dadurch erspart.

habe die Aufgabe, drei Buchstaben, das ſ, a und ſ zu verbinden. Das mache ich auf Grund der vorigen Manier ſo:

Ich ſtelle dieſe drei Buchſtaben in nicht allzu großer Entfernung (etwa 6 Zoll weit) von einander auf. Alſo ſ — — — a — — — ſ. Nun ſage ich: „Jetzt ſollen ſich einmal alle drei haſchen. Der erſte haſcht den zweiten und der zweite den dritten.“ Natürlich muß ich das erſt wieder vormachen. Ich ſchiebe alſo langſam den erſten nach dem zweiten und — ohne die Bewegung zu unterbrechen — den zweiten mit nach dem dritten. Dabei lautire ich, ohne abzuſetzen: „ſſſſſaaaaſ.“ Daſſelbe laſſe ich nun die Kinder ausführen, indem ich die Buchſtaben bewege. Hierauf ſtelle ich dieſe drei Buchſtaben wieder immer enger und enger, zuletzt ganz nahe zuſammen. Siehe oben. So entſteht das Wort ſaſ. — Julchen ſaß. Wo ſaß ſie denn? Wie ſaß ſie denn? Wer ſaß neben ihr? Was machte ſie denn? u. ſ. w.

Ich habe die Operation dieſer fünf Lectionen ſo ausführlich als möglich beſchrieben, um ein kleines Bild zu geben, wie ich die Sache handhabe. Bei dieſen erſten Uebungen und namentlich bei dieſen erſten „Verbindungen“ gehe ich ganz langſam zu Werke. Uebereilung ſchadet hier ungemein. Habe ich aber die Aufgabe, die Kinder zu befähigen, dieſe drei erſten Buchſtaben ſicher zu verbinden, glücklich gelöſt, dann — möchte ich faſt ſagen — bin ich ſchon über den Berg, dann habe ich für meine Methode, für mein Buch, für das ganze Leſen ſehr viel gewonnen.

Der Schwerpunkt, die Kinder zur richtigen Zuſammenziehung der Laute zu führen, liegt darin, ihnen begreiflich zu machen, daß man zwiſchen den einzelnen Lauten nicht abſetzen darf. Die Kunſt, das Leſeziel ſchnell und ſicher zu erreichen, liegt darin, ſeinen Schülern das Verbinden der Laute ſchnell und ſicher beizubringen. Dafür aber kenne ich keine beſſere Manipulation, als die angeführte, unter dem Bilde des „Haſchekaters“. Den Kindern die Laute der großen und kleinen Buchſtaben zu lehren, iſt ein Kinderſpiel.

Mag das manchem griesgrämigen Pädagogen zu ſpielend, zu tändelnd klingen, hier heiligt einmal der Zweck das Mittel. Wohl dem Elementarlehrer, dem es gelingt, ſeine Kleinen unter ſcheinbarem Spiel, unter ſcheinbarer Tändelei in der Weiſe zu „betrügen“, daß ſie dabei etwas Tüchtiges lernen und in ihrer geiſtigen Ausbildung gefördert werden. Uebrigens darf man auch nicht glauben, daß ein guter Elementarlehrer ganz in derſelben ſpielenden Weiſe, wie er in den

ersten Schultagen des Kindes begann, consequent fortfährt. Nein, er läßt sich nur anfangs so ganz zum Kinde herab, um es hinauf zu heben. Ist es gehoben, dann braucht er eben nicht mehr so tief herab zu steigen. Der gute Elementarlehrer spricht am letzten Tage des ersten Schuljahres mit seinen Kleinen ganz wesentlich anders (ohne dabei unkindlich zu werden), als am ersten.

In ähnlicher Weise nun, wie die drei ersten Buchstaben, werden auch alle folgenden tractirt und eingeübt. Immer einen neuen dazu genommen und diesen neuen mit den alten in jedmöglicher einfacher Weise verbunden. Es folgen nun z. B. in meinem Buche das s und das ß. Beide gebe ich für Brüder von dem ſ aus. Sie sehen nur ein wenig anders aus, klingen aber gerade so, wie dieser. Sie schließen sich deshalb sehr leicht an, weil sich hierbei die Kleinen nur zwei neue Gestalten, nicht zwei neue Laute zu merken haben. Das s vergleiche ich mit einem „Butterzöpfchen", wol auch mit einem kleinen „Quarkkäse"; das ß mit einem Baume, an dem ein Affe hinaufklettert und dergleichen. Das giebt heitere Gesichter und diese helfen wirthschaften.

Kleine Vortheile an der Lesemaschine.

Dazu rechne ich das eben erwähnte Vergleichen der Buchstabengestalten mit ähnlichen Gegenständen. Ich gebe hiermit noch einige solche Vergleiche und bemerke, daß ich einzelne Buchstaben sogar in ähnlicher Weise benamse. Diese Namen aber haben mir stets gute Dienste geleistet.

a = Zuckerhut. — e = hat ein Auge. — i = kleiner Junge, wirft die Mütze in die Höhe (bekannter Vergleich). — o = rund wie ein Ei. — u = Feuereſſe, hier steigt ein kleiner Schornsteinfeger heraus und schreit uh! — r = ein Rädchen daran, das schnurrt. — h = Sahnekännchen ohne Henkel. — b = Birne, Stiel oben. — p = Birne, Stiel unten. — d = Kürbis, krummer Stiel. — t = Schilderhäuschen. — f = hat ein Halsband, zum Unterschiede vom ſ. — h = der Haucher. — j = hat Stiefel und Sporen. — k = hat ein Kästchen (Staarmäste) auf dem Rücken. — l = ein Postillonstiefel. —

m = der Brummer. — n = die Nase, weil der Laut durch die Nase geht. — z = der Nieser. — B = Bretzel. — E = ein Ohr. — K = Kaffeekanne. — O = hat viel gegessen. — S = Schlange. — 3 = zwei Knackwürstchen an einander.

Ich sage durchaus nicht, daß Du, lieber junger Freund, von dieser Art und Weise Gebrauch machen sollst. Ich habe sie nur angeführt, um alles zu sagen, wie ich's treibe. Vielleicht aber fände sich doch auch ein Liebhaber für diese Manier.

Ferner: Um die Kinder recht gespannt zu machen, wie der neue Buchstabe, der an der Reihe ist, aussehen werde, nehme ich denselben **hinter** die linke, flache Hand und lasse ihn allmählich, wie einen Phönix aus der Asche, aufsteigen und so dem Auge der Kinder sichtbar werden. O, wie sie da spannen! Wie die Heftelmacher passen sie da auf! Und wie freuen sie sich, wenn dann endlich der ganze neue Buchstabe vor ihnen steht! Ich möchte dieses köstliche Bild von 50 solch freudig gespannten Kindergesichtern photographirt besitzen! — Zuweilen lasse ich nun auch die Seite den Kindern zugekehrt sein, wo gar kein Buchstabe darauf steht (die Rückseite), das giebt dann ein Gelächter!

Ferner: Wenn ich auf der Lesemaschine Haschekater spiele, muß auch einmal der zweite Buchstabe umgerissen werden, oder der erste, der Haschende, herunterfallen u. s. w. Darüber will sich dann die kleine Gesellschaft halbtodt lachen. Einen Buchstaben, der bereits im Auge festsitzt, muß man auch einmal verkehrt ansetzen. Das ist dann wieder ein Hauptspaß.

Zuweilen mache ich es auch so: Ehe ich ein Wort ansetze, sage ich vorher, in einer Art Räthselform, was das Wort für eine Bedeutung haben wird. Z. B.: Jetzt will ich aber einmal etwas ansetzen, was ganz prächtig schmeckt, und deshalb streicht es die Mutter manchmal auf die Semmel. „Honig." — Oder: Was jetzt kommen wird, das kann fürchterlich brummen, aber auch tanzen. „Bär." Dergleichen Vorbemerkungen machen die Kleinen außerordentlich begierig und dann fallen sie, so zu sagen, mit einer ganz besonderen Aufmerksamkeit über das Wort her.

Der Lehrer muß natürlich darauf halten, daß aller Augen unverwandt auf die Lesemaschine gerichtet sind. Ist dies etwa zehn Minuten lang geschehen, so sage ich dann auch: „Seht Euch einmal um!" Oder ich lasse die kleine Gesellschaft einmal auf derselben Stelle hüpfen, lasse sie mit den Armen eine turnerische Bewegung machen. Das giebt neuen Anlauf.

Um einmal eine Fühlung zu erhalten, ob alle mit fortgekommen sind, sage ich dann und wann (etwa aller 14 Tage): „Wer mir das Wort lesen kann, was ich ihm auf der Lesemaschine zeigen werde, darf sich jetzt setzen!" Es ist dies ein ziemlich sicherer Probirstein, denn auf diese Weise müssen die „Pappenheimer" stehen bleiben.

Ich stelle auch mitunter alle bisher geübten Buchstaben in eine Linie, aber bunt durch einander und lasse mir nun vom Otto den Schnurrer, vom Paul den Haucher, vom Ewald den Brummer u. s. w. zeigen.

Ich theile auch zur Abwechslung einmal 20 oder 30 verschiedene Buchstaben unter die Kinder aus und lasse nun Wörter ansetzen. Z. B.: „Wir wollen jetzt das Wort «Mond» ansetzen. Was brauchen wir zuerst? — Wer hat den großen Brummer? — Was dann? — Wer hat das o?" u. s. f. Wer den betreffenden Buchstaben hat, kommt vor und setzt ihn an.

Zum Schlusse will ich noch ein recht ersprießliches Experiment erwähnen, das sich an der Lesemaschine, wenn die Kinder schon ziemlich vorgeschritten sind, recht bequem ausführen läßt und das, neben dem Nutzen, auch viel Unterhaltendes für die Kinder hat. Ich meine das Verändern der Vocale bei denselben Consonanten, wodurch natürlich sofort ein ganz anderer Begriff, ein anderes Bild entsteht, als z. B.:

Hand, Hund. — Mund, Mond. — Schuß, Schoß. — Hahn, Huhn, Hohn. U. s. w.

Diese Uebung, mit den nöthigen Erläuterungen, führt recht ins Lesen ein, macht gewandt und bereitet das Schreiben aus dem Kopfe vor.

Hierbei zum Schlusse noch eine Frage, namentlich an die sächsischen Lehrer:

Der bei weitem größte Theil Deutschlands spricht das g wie ein gelindes k. Auf allen deutschen Bühnen (ich spreche hier natürlich von solchen, welche den ersten Rang einnehmen), die doch eigentlich die ersten Vertreter der höchstmöglich vollendeten hochdeutschen Aussprache sind, hört man dasselbe. Wäre es da nun nicht eigentlich geboten, diesem Vorbilde nachzukommen und die Aussprache des g als gelindes k wenigstens für das Lesen in unseren Schulen einzuführen? Es wäre damit ein Schritt zum Vollkommenen, zur Verbesserung des Dialectes gethan. Bald dürfte sich dieser Fortschritt beim Lesen auch auf die Umgangssprache übertragen. Für die Elementarklasse aber wäre es nicht blos ein Leichtes, das g mit diesem gelinden K-Klange zu lehren, sondern es geschähe

ihr sogar eine Erleichterung damit, indem z. B. bei unserem sächsischen Dialecte das g eine Doppelnatur hat. Ich selbst treibe das Lesen so. Das g wird stets — mit der einzigen Ausnahme, wenn es auf das bloße i (Honig) folgt — wie ein gelindes k gelesen.

Es würde mir sehr lieb sein, wenn sich über diese Angelegenheit Stimmen vernehmen lassen wollten.

---

7) Wie lange soll an der Lesemaschine gelesen werden?

Ich habe das in der Regel so gehalten: Die ersten vier Wochen habe ich nur an der Lesemaschine lesen lassen. Darauf ließ ich zum ersten Male das Buch aufschlagen, aber nicht, um darin lesen, sondern mir blos die Buchstaben aufsuchen und zeigen zu lassen, die bis dahin den Kindern bekannt waren.

Es wurde diese Uebung auch vor der Lesemaschine vorgenommen. Ich nahm einen Buchstaben in die Hand, zeigte ihn umher, stellte ihn dann an die Maschine besonders und nun mußten ihn die Kinder in ihrem Buche aufsuchen. So fuhr ich fort, bis alle bekannten Buchstaben auch im Buche erkannt waren. Diese Maßregel ist ziemlich schnell beendet.

Hierauf fahre ich an der Lesemaschine weiter fort und zwar so lange, bis alle die Buchstaben, nebst ihren Verbindungen, dagewesen sind, die im Buche bis zur siebenten Seite vorkommen. Habe ich dieses Ziel erreicht, dann beginnt das eigentliche Lesen im Buche. Die Kinder müssen eben erst eine kleine Routine im Anschauen und schnellen Erkennen der Buchstaben erlangt haben. Ich fange nun natürlich auf der ersten Seite, beim ersten Buchstaben an und lese jetzt so lange blos im Buche, bis zur siebenten Seite. Hier kommen wieder neue Buchstaben und darum geht es hier wieder an die Lesemaschine zurück.

Von nun aber wechseln Lesemaschine und Buch so ziemlich regelmäßig mit einander ab. Jetzt wird an der Maschine gelesen und das nächste Mal dieselbe Uebung im Buche.

Das Lesen an der Maschine wird überhaupt so lange fortgesetzt, bis die Kinder fähig sind, Sätze und Geschichten zu lesen, nur daß, je näher die Schüler diesem Ziele kommen, das Lesen im Buche immer mehr die Oberhand gewinnt.

In den letzten Wochen vor diesem Uebergange zum Geschichtenlesen

habe ich an der Lesemaschine stets ein stehendes (permanentes) Heer von schweren Wörtern aufgepflanzt, an denen fleißig einmal geübt wird.

8) Das Lesen im Buche.

In Bezug auf Aeußeres verlange ich von dem Lesebuche dreierlei:

1) Es muß einen Umschlag haben.

2) Der Name des Kindes muß im Buche stehen. Das Hineinschreiben besorge ich.

3) In jedem Buche muß ein Buchzeichen befestigt sein. Es soll dies ein schmales (seidenes?) Bändchen sein, welches durch das Buch hindurch geht und oben am Kamme des Rückens angenäht ist. Mit Hilfe dieses nicht verlierbaren Zeichens finden dann die Kleinen schnell die Seite, auf der sie im Lesen stehen.

Das Einführen ins Lesebuch bietet wieder seine besonderen Schwierigkeiten und ist für den Lehrer eine nicht geringe Geduldsprobe. Warum? Weil es in der Regel eine ziemliche Anzahl der Kleinen nicht fertig bringt, mit dem Finger oder Schiefer von einem Worte zum nächsten zu zeigen; nicht fertig bringt, die Zeile inne zu halten. Was giebt's da für gräßlich ungeschickte Peterchens! Wenn man meint, jetzt würden alle Zeigefinger im richtigen Geleise fortgehen, schwupp! ist Hänschen dort wieder drei, vier Zeilen zu weit gefahren. Aber ja Geduld hierbei, denn, die kleinen Leutchen würden gewiß nicht falsch zeigen, wenn sie das Richtige begriffen hätten.

Um dieses „Liniehalten" den kleinen Lesern zu erleichtern, habe ich in meinem Lesebuche die ersten vier Seiten so drucken lassen, daß die einzelnen Zeilen durch starke Linien von einander getrennt sind. Die Kinder brauchen also nur auf dieser Linie fortzufahren, so zeigen sie richtig.

Es ist überhaupt zu empfehlen, daß man, wenn man die Kleinen ins Buch einführen will, nicht den ganzen Cötus auf einmal, sondern in Abtheilungen vornimmt. Man übersieht dann die Einzelnen besser, kann schneller helfen und zurechtweisen und kommt so schneller zum Ziele.

Vielleicht geschieht dem und jenem jungen Elementarlehrer ein Gefallen damit, zu erfahren, wie ich im Buche lesen lasse. Ich kann mich hierbei natürlich blos auf mein Lesebuch beziehen.

Auf den ersten vier Seiten finden sich blos Silben*) und einsilbige Wörter, aus zwei oder drei Lauten bestehend, z. B. Fach. Diese lasse ich so lesen: Ich frage: „Wie klingt der erste? Der zweite? Der dritte? Zusammen? Kurz?“ — Fach! Ist ein Abschnitt in dieser Weise geübt, wird er noch einmal in folgender Weise durchgenommen: „Zieht gleich die ersten beiden Buchstaben zusammen“ = **Fa**. „Wie klingt der dritte (letzte)?“ = **ch**. Wie heißt nun das ganze Wort?“ = **Fach**.

Sobald zweisilbige Wörter kommen, übe ich zuerst die Nachsilben, die über dem betreffenden Abschnitte wie eine Art Ueberschrift stehen und zwar so, daß die Kinder die zwei oder drei Laute der Nachsilben gleich zusammenzuziehen verstehen. Ist dies geübt, was gar nicht viel Zeit bedarf, dann lasse ich das zweisilbige Wort, z. B. Wür-fel folgendermaßen lesen: „Erste Silbe. Wie klingt der erste? Der zweite? Der dritte? Zusammen? (Wür) Nun die zweite Silbe! (fel) Beide Silben zusammen!“ Würfel.

In dieser Weise verfahre ich mit den ein- und zweisilbigen Wörtern bis etwa zu Seite 22. Von jetzt aber werden die Kinder (zunächst an der Lesemaschine) gewöhnt, auch die Laute der ersten Silbe gleich zusammen zu ziehen, was in der Regel sehr bald gelingt.

Komme ich zu dem Abschnitte, der solche Wörter vorführt, die

---

*) Bloße (wie man zu sagen beliebt, sinnlose) Silben lesen zu lassen, wird von einigen Pädagogen und besonders von der neueren Schule als eine „Quälerei des Kindes“, als ein unheilvoller pädagogischer Mißgriff, ja, ich möchte sagen, als ein förmliches „Unglück“ dargestellt. Solche Uebertreibungen am grünen Tische, wie sie wirklich vorkommen (ich will weder Quellen noch Autoren nennen), nöthigen mir unwillkürlich ein Lächeln ab. Und giebt's denn in den Lesefibeln der neueren Schule nicht auch „sinnlose“ Silben genug zu lesen? Muß das Kind nicht z. B. bei dem sogenannten Normalworte „Fisch“ auch „isch“ und „Fi“, bei dem Normalworte „Mond“ nicht auch „on“, „ond“, „Mo“ und „Mon“ u. s. w. lesen? (Siehe die betreffenden Bücher.) Ich will nicht dem das Wort reden, daß man lange Seiten mit nur solchen Uebungen füllen (wie es bei Stephani vorkam), stundenlang solche bloße Silben lesen lassen soll, aber wenn es gilt, den Kleinen die Verbindung zweier oder dreier Laute zu lehren und man eben an bestimmte Laute gebunden ist, so werden die Schüler wahrhaftig weder gequält noch in ihrer harmonischen Ausbildung gestört, noch wird ihrer Erziehung sonst Eintrag gethan, wenn neben den eigentlichen Begriffswörtern eine Anzahl solcher bloßer Silben mit durchgenommen werden. Wenn den Kleinen sonst nichts Sinnloses weiter im Unterrichte vorkommt und wenn ihnen sonst nichts weiter geboten wird, wovon sie sich keinen Begriff machen können, so ist's gut. Die außerordentlich große Sentimentalität in der Schulweisheit war von jeher nur für das Papier.

zwei oder drei Consonanten zum Anlaute haben, wie z. B. Strahl, so übe ich eine Zeit lang wieder in obiger Weise, bis die Kinder mit dieser Art Zusammenziehung so weit vertraut sind, daß sie dieselbe in einem Zuge zum Vorschein bringen. Also: „Wie klingt der erste? (S) Der zweite? (t) Beide zusammen? (St) Der dritte? (r) Alle drei zusammen? (Str) Nun das ganze Wort?“ (Strahl.)

Bei Wörtern, die mit zwei oder drei Consonanten schließen, verfahre ich zu Anfang ähnlich. Z. B. Wurst. „Wie klingen die ersten drei Buchstaben? (Wur.) (Diese Zusammenziehung haben sie früher schon geübt.) Der vierte? (ſ) Zusammen? (Wurſ) Der letzte? (t) Zusammen?“ (Wurst.)

In Bezug auf die ersten Uebungen im Lesen von Sätzen und Geschichten will ich nur ein Mittelchen erwähnen, wodurch die Kinder hübsch zusammengehalten werden, was sonst in der Regel nicht so leicht erzielt wird. Ich lasse nämlich nach jedem Worte innehalten. Sie dürfen nicht eher das folgende lesen, bis ich „weiter“ gesagt habe. Auf diese Weise zeigen die Kinder gleichmäßig weiter, sehen sich das neue Wort gleichmäßig an und lesen es gleichmäßig.

Daß die Kinder **laut, langsam** (silbenartig) und **deutlich** lesen müssen, füge ich nur der Vollständigkeit halber bei.

Noch einige kleine Rathschläge zum Lesen im Buche.

a. Für das Zeigen.

Ich finde es zweckmäßig, mit dem Schiefer zeigen zu lassen. Er ist spitzer als der Finger und darum zeigt er schärfer, bestimmter. Zeigen die Kleinen mit dem Finger, so kommt es bei ihrem natürlichen Ungeschicke oft vor, daß sie das zu lesende Wort halb damit bedecken. Außerdem hat der spitze Schiefer auch noch den Vortheil, daß er, indem das Kind damit unter dem Worte langsam hinfährt, so zu sagen, jeden Buchstaben einzeln zeigt.

b. Für das Lautlesen.

Ich halte sehr darauf, daß immer ein frischer, muthiger Ton beim Lesen herrscht. Ein solcher wirkt anregend. Ihn wach zu erhalten, gehe ich stets während des Lesens zwischen den Bänken umher. Einmal thut's nun schon die Nähe des Lehrers, daß der Schüler munter liest, dann aber tupfe ich auch hie und da dem Einen oder dem Anderen mit dem Finger auf die Schulter (nicht etwa in züchtigender Weise, sondern

blos als Berührung, sodaß er meinen Finger fühlt), und diese stumme Erinnerung bewirkt sofort eine lebendige Theilnahme.

Dann aber bediene ich mich auch noch eines anderen Mittels: Sobald ich merke, daß die Munterkeit abnimmt, sage ich z. B.: „Gute Nacht, Kinder, schlaft wohl!“ Darüber lachen sie nun zwar, aber setzen mit erneuter Kraft ein. Oder ich sage: „Na, nun werden wir bald zu Bette gehen müssen.“ Oder: „Ihr habt heute gewiß nicht ausgeschlafen“ u. s. w. Zuweilen rufe ich auch blos Einzelne, indem ich etwa sage: „Ich höre den Arno gar nicht. — Liest denn Bertha noch mit? — Ich dächte, Ernst könnte heute gar nicht laut lesen. — Emil muß frischer lesen“ u. s. w. Diese Einzelerinnerung wirkt dann auf alle.

Später, wenn die Kinder einzeln lesen, setze ich auch wol eine Prämie aufs Lautlesen. Ich sage z. B.: „Wer seine zwei Zeilen (so viel liest in der Regel jedes Kind auf einmal) recht laut liest, bekommt einen Orden.“ Und worin besteht derselbe? — Ich male dem Kinde ein Ringelchen oder ein Sternchen an die Tafel. Da soll man aber einmal sehen, wie sie sich anstrengen, um Ordensritter zu werden. Dadurch aber gewöhnen sie sich ans Lautlesen und später sind keine Orden mehr nöthig.

Mit dem Richtiglesen verfahre ich zuweilen in ähnlicher Weise. Wer zwei Zeilen ohne Fehler liest, bekommt einen Strich u. s. w. u. s. w. O, wie sie sich da zusammennehmen und — sich ärgern, wenn ein Fehler unterlief.

Vielleicht sagt aber Der und Jener, ich erzöge meine Kleinen zum Ehrgeiz? — O, ich fürchte nicht. Nur eben nicht gleich Gespenster sehen.

c. Für die richtige Aussprache.

Wenn die Kinder so weit sind, daß sie im Chore Geschichten lesen, schleicht sich leicht der Fehler ein, daß sie „ruschlich“ lesen, d. h. sie lassen nicht alle Buchstaben, namentlich die Endbuchstaben, deutlich mehr hören. Sie lesen nicht mehr und, sondern un u. dgl. Hier muß man streng und consequent dahinterher sein. Da rufe ich denn bald: „Ich habe jetzt das r nicht gehört. Ich hörte das t nicht deutlich. Ich hörte den letzten Buchstaben nicht. Den zweiten Buchstaben besser! Den letzten schärfer!“ u. s. w. Läßt man eine Zeitlang keine mangelhafte Aussprache durch, sind diese Erinnerungen bald nicht mehr nöthig.

d. Das Anstreichen.

Sobald meine Kleinen im Buche lesen, markire ich ihnen auch durch einen Bleistiftstrich den Abschnitt, bis zu welchem wir gekommen

sind. Zu diesem Behufe legen die Kinder ihre Bücher aufgeschlagen vor sich auf die Tafel, ich gehe die Reihen durch und jedes bekommt mit farbigem Bleistifte seinen Strich. Diese kleine Mühe ist in zwei Minuten beendet und hat ihren Nutzen. Erstens wissen die Kinder zur nächsten Stunde stets, wo wieder angefangen wird, und zweitens sehen die Eltern jeden Tag, wo die Kinder stehen, falls sie die Schule unterstützen wollen.

e. Eine Belohnung.

Haben es die Kinder im Lesen bis zu einer bestimmten Fertigkeit gebracht, so zeichne ich die fleißigen zuweilen damit aus, daß ich sie auf mein Katheder kommen und sie aus einem andern (Geschichten-) Buche der Klasse etwas vorlesen lasse. Sie halten das für eine besondere Belohnung und streben darnach, ihrer theilhaftig zu werden. Ueberhaupt rege ich die Kinder oft an, zu Hause ihr Heil in andern Büchern zu versuchen. Die meisten thun das, wie ich vielfach erfahren habe, auch ohne diese Veranlassung.

9) Wie lange soll man die ganze Klasse auf ein und derselben Stufe fortführen?

Man findet allerdings sehr bald, schon nach den ersten Wochen, daß nicht alle Schüler mit einander Schritt halten. Man entdeckt Schwache, auch Zerstreute und Träge. Demzufolge müßte man eigentlich sehr bald den Cötus in Abtheilungen, die Starken von den Schwachen, scheiden. Doch halte ich es nicht für gut, so bald schon seine Kraft zu theilen. Man wird natürlich den Nachzüglern immer eine besondere Fürsorge angedeihen, sie aber eine geraume Zeit im Strome mit fortschwimmen lassen müssen. So sehr es Pflicht des Lehrers ist, sich der Schwachen ganz besonders anzunehmen, muß er doch sein Augenmerk auch auf das Ziel der großen Mehrzahl gerichtet halten. Kommt es doch auch häufig genug vor, daß sich der einzelne Schwächling oder Säumige im Verlaufe des Unterrichts noch aufrafft und den Andern nacheilt und nachkommt. Sollte dies auch nicht der Fall sein, so ist die Zeit, da der Schwache mit den Stärkeren vorwärts gehen muß, keineswegs für ersteren verloren. Etwas, wie man zu sagen pflegt, bleibt doch hängen, was ihm später wieder zu Gute kommt.

Meine Maxime ist die: Ich behalte meine Kinder so lange unter einem Hute, bis ich zu dem Abschnitte komme, der die Geschichten in einsilbigen Wörtern bringt, welches Ziel ich gewöhnlich nach

dem ersten Vierteljahre erreicht habe. Jetzt wird große, allgemeine Revue gehalten, d. h. ich prüfe jedes Kind einzeln, ob es fähig ist, mit zu diesem Abschnitte übergehen zu können. In dieser Beziehung Unfähige finden sich natürlich jedesmal, und so bekomme ich von nun an zwei Abtheilungen. Mit der ersten gehe ich vorwärts, mit der zweiten fange ich wieder ziemlich von vorne an.

Unter diesen „Pappenheimern" gelangen vielleicht eine Anzahl nach etwa einem Vierteljahre auf den Standpunkt, daß sie in die erste Abtheilung eingereiht werden können. Die aber, die nun noch in der zweiten Abtheilung verbleiben, sind in der Regel wirklich Unbegabte, und diese nehme ich nun sehr oft einzeln vor. Diese specielle Hilfe ist die vortheilhafteste für sie. Man kann jedem Einzelnen in geeigneter Weise unter die Arme greifen.

Bei Behandlung dieser Pappenheimer ist es eine Hauptregel, nie etwa eine Silbe oder ein Wort vorzusagen. Es haben dies allerdings manche Lehrer in der Mode, entweder aus Mitleid mit dem Schüler, um ihm über den Stein des Anstoßes hinweg zu helfen, oder auch aus Bequemlichkeit, um eben selber schnell über diese Klippe hinweg zu kommen. Diese Art „Einhilfe" ist aber grundfalsch. Dabei kommt der Schüler um kein Haar weiter. Wörter, die der betreffende Nachzügler absolut noch nicht lesen kann, darf man ihm noch nicht vorführen, wo aber die Möglichkeit vorhanden ist, muß er sie — natürlich unter geeigneter Hilfe und Anweisung — durch seine eigne Kraft lesen, und wenn er dies zehn Mal versuchen sollte.

Hieran schließe ich gleich die weniger wichtige Frage:

Wann sollen die Kleinen gehalten werden, vorzugsweise einzeln zu lesen?

Das Einzelnlesen wird wol gleich vom ersten Tage an mit gehandhabt, aber nur mehr als „Fühlungsmittel". Man will sich überzeugen, ob Der oder Jener bei der Sache, oder der Sache gewachsen ist. Es wird wol auch schnell einmal angewendet, um Abwechslung zu gewähren.

Das eigentliche Einzelnlesen aber, wobei es sich darum handelt, einige Zeilen einer Erzählung u. s. w. laut, deutlich und correct vorzulesen, lasse ich erst dann auf die Tagesordnung treten, wenn die Kinder das ganze Buch einmal im Chore durchgelesen haben.*)

*) Hier wieder ein Wink, der auf vielfacher Beobachtung beruht: Ich habe gefunden, daß manche Kinder sehr ängstlich und darum oft fehlerhaft lesen,

Obgleich nun aber (etwa das letzte Vierteljahr) fast alle Tage einzeln gelesen wird, wird doch keineswegs das Tuttilesen ganz bei Seite gelegt. Auch dieses muß in gehöriger Uebung bleiben.

10) Wie ist die lateinische Druckschrift einzuüben?

Die lateinischen Lettern können natürlich erst vorgenommen werden, wenn die Schüler in Behandlung der deutschen sicher sind. Die Einübung jener ist in der Regel in kurzer Zeit vollbracht, da die meisten lateinischen Buchstaben sehr viel Aehnlichkeit mit den deutschen haben. Man findet auch sehr häufig, daß sich die Kleinen bereits ganz für sich mit ihnen bekannt gemacht haben, sodaß es nur einer leichten Nachhilfe bedarf.

Wo dies nicht der Fall ist, genügen gewiß zwei Stunden an der Lesemaschine, und die unbekannten Bilder sind bekannt. Hättest Du keine lateinischen Lettern in Deiner Lesemaschine, müßtest Du Dich freilich an das Lesebuch halten. Und von einem Lesebuche, das Erzählungen in lateinischen Lettern enthält, muß man auch verlangen, daß es vorbereitende Uebungen, vor allen Dingen eine Tabelle aufzuweisen hat, auf welcher die deutschen und entsprechenden lateinischen Buchstaben neben oder unter einander gestellt sind.

Mir hat die Erfahrung stets gelehrt, daß die Kinder, die die deutsche Schrift innehatten, die lateinische mit außerordentlicher Leichtigkeit und in ganz kurzer Zeit lernten.

11) Welches ist das Lesеziel in der Elementarklasse?

So unerläßlich auch diese Frage in diesem Kapitel ist, kann sie doch weder so allgemein hingestellt, noch in dieser allgemeinen Form beantwortet werden.

Welches Ziel im Lesen erreicht werden muß, richtet sich vor allen Dingen nach der Zeit, die darauf verwendet werden kann, und dann nach den Lehrmitteln, die zum Zwecke des Leseunterrichts vorhanden sind. Wo dem Lehrer keine Lesemaschine zu Diensten steht, wo nicht alle Kinder Bücher haben und wo auch noch die Lesezeit knapp zugemessen ist, kann kein hohes Ziel erreicht werden.

In Elementarschulen dagegen, wo die gehörige Zeit und die

---

wenn man ihnen zu nahe (etwa unmittelbar hinter ihnen) steht. Sobald man dies aber vermeidet, lesen sie sicher und beherzt.

nöthigen Unterrichtsmittel vorhanden sind, wie z. B. in unseren Dresdner Bürgerschulen, greift man wol nicht zu hoch, wenn man erwartet, daß die Kinder binnen Jahresfrist **mechanisch fertig** lesen werden. Daß einige Wenige dies Ziel nicht erreichen, kann deshalb dem Lehrer nicht zum Vorwurf gemacht werden, denn es giebt fast jedes Jahr absolut Schwache, die beim besten Willen nicht bis ans Ziel zu bringen sind.

12) **Sind die Kleinen schon zum Privatfleiße im Lesen anzuhalten?**

Ich verlange sonst von meinen Kleinen in nur sehr mäßiger Weise, daß sie zu Hause etwa für die Schule arbeiten sollen, wenn sie aber im Lesen so weit sind, daß sie Erzählungen lesen können, dann suche ich sie allerdings dazu zu vermögen, sich die kleine (in der Regel eine halbe Seite lange) Erzählung, die zu morgen an der Reihe ist, zu Hause ein Mal durchzulesen. Dies wird die Arbeit von ohngefähr einer Viertelstunde sein. Ich spreche aber dieses Begehren stets mehr als Wunsch aus, und wer ihm nicht nachkommt, wird durchaus nicht dafür bestraft. Es waltet also bei dieser häuslichen Beschäftigung noch kein Zwang ob. Die Sache hat drei gute Seiten:

a. Die Kinder üben und gewinnen natürlich dabei.

b. Sie gewöhnen sich schon jetzt daran, auch zu Hause an die Schule zu denken. Mit dem zweiten Schuljahre tritt ja der Privatfleiß nicht selten schon als Pflicht auf.

c. Die Eltern sehen dabei, wie es um ihr Kind in diesem wichtigen Zweige des Unterrichts steht, nehmen öfters Gelegenheit, ihr Kind selbst zu unterstützen, und lernen dabei die Mühe und Arbeit eines Lehrers schätzen. Wobei? Das brauche ich nicht zu sagen. — Wozu ist das gut? — Das will ich nicht sagen.

Du aber, lieber Freund, prüfe auch aus diesen Mittheilungen alles und — das Beste behalte. Mein Grundsatz aber wird es stets bleiben, auf das Lesen in der Elementarklasse ein bedeutendes Gewicht zu legen und mit diesem Unterrichte nicht andere Dinge zu vermengen.

Daß ich in diesem Artikel so viel und oft auf mein Lesebuch verwiesen habe, soll keineswegs zu der Folgerung berechtigen, daß ich etwa dasselbe für das beste unter der Sonne hielte. Fällt mir nicht ein.

Um aber so deutlich als möglich zu werden, mußte ich seinen Inhalt zu Grunde legen, mich überhaupt an ein bestimmtes Buch anlehnen.

Es wird Dir, lieber Freund, nicht nur interessant, sondern auch nicht ohne Nutzen sein, in Nachfolgendem eine Zusammenstellung einer ziemlichen Anzahl „Lesebücher für das erste Schuljahr" (es dürften deren allein in Deutschland ca. 250 existiren) zu finden. Schon die verschiedenen Titel sind charakteristisch, noch charakteristischer aber sind die verschiedenen Anläufe, welche die einzelnen „Fibeln" in ihrem Beginn des Leseunterrichtes nehmen. Zudem darf ich, gewiß zu aller Pädagogen Freude, constatiren, daß neuzeitlich der inneren Ausstattung dieser ersten Bücher für die Hand der Kinder große Aufmerksamkeit zugewendet wird. Papier und Druck sind in den allermeisten Fällen musterhaft. Und wie reizend und künstlerisch schön sind die oft reichlich eingedruckten Holzschnitte ausgeführt! Wenn man sich dagegen die Fibeln von vor 20 bis 30 Jahren vergegenwärtigt, welch ein Unterschied! Welch ein dankbar anzuerkennender Fortschritt!

Die nachfolgend genannten Fibeln besitze ich alle. Solltest oder wolltest Du mich einmal besuchen, kannst Du — falls Dich der nächste Dampfzug nicht drängt — Einsicht davon nehmen. Geordnet habe ich dieselben nach dem Alphabete der geehrten Herren Verfasser, da ein anderes Eintheilungsprincip schwer stricte durchzuführen ist.

Schreib-Lese-Fibel. Von Jos. Ambros. Wien, Pichler's Witwe u. Sohn. 33. Auflage. Preis 40 Pfge.

Fibel nach der anal.-synthetischen Methode. Von Armstroff, Protzen u. s. w. 2. Aufl. Duisburg, Raske. Gebunden Preis 40 Pfge.

Bilder-Fibel für den Lautir-, Schreiblese- und Sprach-Unterricht. In zwei Abtheilungen von C. W. Albrecht, Lehrer in Klossow bei Bärwalde in der Neumark. Zunächst als Einführung in die poetischen und prosaischen Lesestücke der Berliner (Otto Schulz'schen) Handfibel. 102. Stereotyp-Auflage. Ausgabe A. Selbstverlag des Verfassers. In Comm. bei E. Berger in Guben. 1879. Preis 15 Pfge.

Handfibel. Elementarübungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung biblischer Sprüche; die 5 Hauptstücke des christlichen Glaubens. Von Otto Schulz. Ausgabe B. für den Schreiblesenunterricht bearb. von Karl Bormann, Königl. Provinz.-Schulrath in Berlin. 77. Aufl. Berlin, L. Oehmigke. Gebunden Preis 50 Pfge.

Hand-Fibel. Enthält Elementarvorübungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke. Von Otto Schulz. Ausgabe C. Nach der analytisch-synth. Methode bearbeitet von H. Bohm, Schulvorsteher in Berlin. 29. Auflage. Berlin, L. Oehmigke. Gebunden Preis 50 Pfge.

Hierzu ein Schriftchen von 16 Seiten: **Zur Einführung in die neue Bearbeitung der Hand-Fibel** von O. Schulz; nach der analytisch-synth. oder Normalwörter-Methode. Von H. Bohm, Schulvorsteher in Berlin.

Fibel und erstes Lesebuch für die Volksschulen Kärntens. Von Dr. Joseph Brandt, Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Klagenfurt. 4. Auflage. Klagenfurt, F. v. Kleinmayr. Gebunden Preis 26 Krz. ö. W.

Fibel oder erstes Lesebuch für Elementarschulen. Von P. J. Büscher, Seminarlehrer in Kempen. Erste Abtheilung. 153. Auflage. Preis 20 Pfge.

— Ausgabe mit Schreibschrift. 7. Auflage. Preis 25 Pfge.

— Zweite Abtheilung. 70. Aufl. Düsseldorf, L. Schwann. Preis 20 Pfge.

Lebensbilder I. Lehr- und Schreibefibel für Elementarklassen. Nach der anal.-synth. Lesemethode. Von Berthelt, Jäkel u. s. w. 60. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. Preis 35 Pfge.

Fibel. Von F. Behrens und F. Heege. Mit 40 Illustrationen. Braunschweig, H. Bruhn. Preis 45 Pfge.

Schreiblese-Fibel. Bearbeit. nach der reinen Schreibmethode von A. Baak IV., Gemeindelehrer in Berlin. Berlin, Burmester u. Stempell. 1879. Preis 60 Pfge.

Begleitschrift zur Schreiblese-Fibel, oder Winke zur Beachtung bei den Vorübungen, sowie auch bei Ertheilung des Schreiblese-Unterrichts selbst. Verfasser und Verlag derselbe. Preis 25 Pfge.

Fibel für utraquistische Schulen. Nach der Schreiblesemethode bearbeitet von J. Besta, Seminarhauptlehrer, und E. Richter, Seminarlehrer. Mit 22 Abbildungen. Oberglogau, Heinrich Handel. Preis 30 Pfge.

Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode von Dr. K. A. Beck, Seminardirector, und P. J. Rick, Seminarlehrer in Linnich. I. Theil. Aachen 1879, R. Barth. Gebunden Preis 40 Pfge.

Erstes Lesebuch. An die vorgenannte Fibel anschließend. Von denselben Verfassern und aus demselben Verlage. Preis 40 Pfge.

Hand-Fibel. Bearbeitet mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Schreiblese- und Lautirmethode von A. Büttner, Seminarlehrer in Bütow. 121. Aufl. Berlin, Adolph Stubenrauch.

I. Abtheilung: Elementarübungen. Roh Preis 40 Pfge.
II. „ Lesestücke. Roh Preis 30 Pfge.

Deutsche Fibel. Bearbeitet von A. Bonow, Lehrer an der Vorschule des Königl. Domgymnasiums zu Colberg. Colberg, Jancke (Post'sche Buchhandlung).

I. Abtheilung: Elementarübungen. Preis 20 Pfge., geb. 30 Pfge.
II. „ Lesestücke. Preis 30 Pfge., geb. 40 Pfge.
Beide Theile zusammen Preis 50 Pfge., geb. 60 Pfge.

Lehr- und Schreibstoff für den Anschauungs-Unterricht in den ersten zwei Schuljahren, als Grundlage für Wortkenntniß, Rechtschreibung und Aufsatz. Von Sebastian Bruckmooser, Schullehrer in Schwabing. 4., nach der neuen Rechtschreibung umgeänderte Aufl. Straubing 1880, J. Mauter. Preis 25 Pfge.

Die Muttersprache. I. Theil. Fibel. Ausgabe A. Nach der Normalwörtermethode bearb. von Berthelt, Petermann, Thomas u. Baron, Junghanns, Schindler. Preis brosch. 35 Pfge., Partiepreis 25 Ex. roh 8 Mark. — I. Theil. Fibel. Ausgabe B. Leipzig 1878, Julius Klinkhardt. Preis derselbe.

Erstes Lesebuch nach der Schreiblesemethode. Von Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas. 16. Auflage. Leipzig, Julius Klinkhardt. Gebunden Preis 50 Pfge., Partiepreis 25 Ex. 6 Mark 75 Pfge.

Erste Stufe des Schreiblesens. Bearbeitet von A. Böhme. 2. Auflage. Roh Preis 25 Pfge. Gebunden Preis 30 Pfge.

Von demselben Verfasser: **Zweite Stufe des Schreiblesens.** 2. Aufl. Berlin 1878, Rudolph Gaertner. Roh Preis 30 Pfge. Gebunden Preis 40 Pfge.

Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht. Bearbeitet von A. Böhme, ord. Lehrer a. d. Königl. Lehrerinnen-Seminar u. a. d. Augusta-Schule zu Berlin. 59. Aufl. Berlin 1879, Rudolph Gaertner. Roh ohne Bilder Preis 30 Pfge. Mit Bildern roh Preis 40 Pfge. Bilder zur Lese-Fibel allein Preis 15 Pfge.

Erstes Lesebuch für utraquistische Schulen. Bearbeitet von Gustav Battig, Königl. Kreis-Schulen-Inspector in Ratibor. Halle 1876, Eduard Anton. Preis 50 Pfge.

Hand-Fibel. Enthält: Elementarübungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung bibl. Sprüche; die fünf Hauptstücke des christl. Glaubens. Ausgabe A. 109. Aufl. Berlin 1880, L. Oehmigke (Appelius). Gebunden Preis 50 Pfge.

Hand-Fibel von Otto Schulz. Enthält: Elementarübungen u. s. w. (siehe vorher). Ausgabe B. Für den Schreib-Lese-Unterricht bearbeitet von Carl Bormann, Königl. Provinzial-Schulrath in Berlin. 77. Aufl. Berlin 1880, L. Oehmigke (R. Appelius). Preis 40 Pfge.

Fibel und erstes Lesebuch für die Volksschulen Kärntens. Von Dr. Joseph Brandt, Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Klagenfurt. 5. unveränderte Aufl. Klagenfurt 1878, Ferdinand v. Kleinmayr. Geb. Preis 52 Pfge.

Deutsche Schreib- und Lese-Fibel mit vielen Bildern. Schreibschrift nach der badischen Normalschrift von L. Keller, Großherzogl. Kreisschulrath. In Verbindung mit mehreren praktischen Schulmännern herausgegeben von Dr. Wilhelm Berger, Director des Großherzogl. Lehrer-Seminars Carlsruhe II. 4. Auflage. Tauberbischofsheim, J. Lang. Roh Preis 50 Pfge.

Deutsche Schreib- und Lese-Fibel mit vielen Bildern. Ausgabe B. Für das synthetisch-analytische Lehrverfahren. Schreibschrift nach der badischen Normalschrift. Herausgegeben von mehreren badischen Schulmännern. 2. Aufl. Tauberbischofsheim 1879, J. Lang. Cart. Preis 50 Pfge.

Neue Schreib- und Lese-Fibel. Unter Mitwirkung praktischer Schulmänner beider Confessionen herausgegeben von Eduard Bock, Regierungs- u. Schulrath zu Liegnitz. Illustrirt durch 64 Abbildungen nach Zeichnungen namhafter Künstler. Mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedürfnisse utraquistischer Schulen für leichtes Erlernen des Lesens und Verstehens der deutschen Sprache. 2. Auflage. Breslau 1878, Ferdinand Hirt. Ungebunden Preis 40 Pfge.

Schreib- und Lese-Fibel. Neue, erweiterte Bearbeitung der „Deutschen Fibel", unter Mitwirkung praktischer Schulmänner herausgegeben von Eduard Bock, Regierungs- und Schulrath zu Liegnitz. Mit 64 Abbildungen nach Zeichnungen namhafter Künstler. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedürfnisse utraquistischer Schulen für leichtes Erlernen des Lesens und Verstehens der deutschen Sprache. 4. Aufl. Breslau 1879, Ferdinand Hirt. Ungeb. Preis 40 Pfge.

Deutsche Fibel und Lesebuch für die untere Stufe, als Grundlage für Lese-, Schreib-, Anschauungs-, Sprach-, Zeichen- und Gesangübungen. Unter Mitwirkung praktischer Schulmänner herausgegeben von Eduard Bock, Regierungs- und Schulrath zu Liegnitz. Mit Anschauungsbildern für Sprechübungen und Uebungen im Zeichnen zur Fibel, wie mit naturgeschichtlichen Abbildungs- u. Anschauungsbildern der vier Jahreszeiten zum Lesebuche für die Unterstufe. 16. Aufl. Breslau 1879, Ferdinand Hirt. Ungebunden Preis 40 Pfge.

Fibel. Lehr- und Lesebuch für die Unterstufe. Von Coring u. Wegener, Seminarlehrer in Oldenburg. Oldenburg 1876, Bültmann u. Gerriets. Gebunden Preis 60 Pfge.

Handfibel für den ersten Leseunterricht nach der Schreiblesemethode. Unter Mitwirkung einer Lehrerkommission bearbeitet von Fr. Dietrich, Rector in Breslau. 4. Auflage. Breslau 1880, W. G. Korn. Roh Preis 40 Pfge.

Die erste Stufe des elementaren Lese- und Schreibunterrichtes. Mit 12 Tabellen für den ersten Leseunterricht. Von Chr. Dietrich, Lehrer in Stuttgart. Eßlingen 1878, August Weismann. Preis 60 Pfge.

Fibel. Lesebuch für Unterklassen. Von Dietrich u. H. Klusmann. Oldenburg, Gerhard Stalling. Preis 75 Pfge.

Deutsche Fibel. Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. Mit vielen Abbildungen zur Förderung der Anschauung und Lernfreudigkeit. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner und erfahrener Elementarlehrer von Rudolf Dietlein, Rector, u. Woldemar Dietlein, Rector. Ausgabe B in 2 Heften. Heft 1. 29. Auflage. Wittenberg 1879, R. Herrosé. G. M. Alberti (Prior's Buchhandlung) in Hanau. Preis 60 Pfge.

Schreiblese-Fibel. Bearbeitet von L. Diesner, Seminarlehrer in Homberg. Mit vielen Bildern. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. Preis 60 Pfge.

Leseschule für Elementarschüler. Stufenweise geordnete, den Gesetzen des Sprachbaues folgende Uebungssätze. Von W. Ehrenberg, Lehrer in Wermsdorf. 1862. 2. Auflage. Eigenthum des Verfassers.

Deutsche Fibel und Lesebuch für die Unterstufe der Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. Erster Theil. 5. Auflage. Straßburg 1880, C. F. Schmidt's Universit.-Buchhandlung (Friedrich Bull). Ungeb. Preis 30 Pfge., geb. 40 Pfge.
— Zweiter Theil. Ebendaselbst. Gebunden Preis 40 Pfge.

Fibel nach der anal.-synth. Lesemethode. Von A. Frühwirth, städt. Bürgerschuldirektor, und A. Fellner, städt. Bürgerschuldirektor in Wien. 3. Auflage. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 50 Pfge.

Das erste Schulbuch von Osw. Förster, Lehrer an der Bürgerschule zu Zittau. 2. Auflage. (Anal.-synth. Methode.) Leipzig, Fr. Fleischer. Gebunden Preis 90 Pfge.

Schreib-Lese-Fibel von A. Fricke u. A. Lohmann. 5. Aufl. Braunschweig, H. Bruhn. Preis 50 Pfge.

Handfibel, die ersten Uebungen im Lesen, Schreiben und Zeichnen enthaltend. Von W. Fix, Seminardirektor in Soest. I. Abtheilung. 30. Aufl. Gebunden Preis 35 Pfge.

— II. Abtheilung. 14. Aufl. Leipzig, C. F. Amelang. Preis 40 Pfge.

Schreibleſefibel. Eine für den reinen Schreibunterricht umgeänderte Ausgabe der vorher genannten I. Abtheilung. Leipzig, C. F. Amelang. Preis 28 Pfge.

Fibel von Heinr. Friedr. Flügge, Landesſchulinſpector und Seminardirector zu Bückeburg. 14. Aufl. Hannover 1880, Carl Meyer. Preis 20 Pfge.

Deutſche Fibel nach der analytiſch-ſynthetiſchen Leſemethode. Bearbeitet von Heinrich Fechner, ord. Lehrer am Königl. Seminar für Stadtſchullehrer in Berlin. Ausgabe A. 9. Aufl. Berlin 1879, Wiegandt u. Grieben. Preis 40 Pfge.

Erſtes Leſebuch nach der Lautlehre, methodiſch bearbeitet von den Lehrern Gnerlich, Herrfurth, Kloſe und Potſchel in Breslau. 14. verb. Aufl. Breslau, E. Trewendt. Preis 50 Pfge.

Fibel. Erſtes Leſebuch für Volksſchulen und für den Privatgebrauch. Von Fr. Gruber. 5. verb. u. vermehrte Auflage. Wien, Sallmayer u. Co. Preis 40 Pfge.

Schreib- und Leſefibel. Von G. Gurcke. Mit Bildern von O. Specter. 75. Auflage. Hamburg 1879, O. Meißner. Preis 60 Pfge.

Der Schreibleſeſchüler. Bearbeitet von L. Gittermann, Lehrer in Magdeburg. Erſter Theil. 25. (Stereotyp-) Auflage. Magdeburg 1877, E. Fabricius. Preis 30 Pfge.

Handfibel oder der Schreib-Leſeunterricht als erſtes Sprach- und Leſebuch für Schule und Haus. Von Herrmann. Philadelphia, Schäfer u. Koradi. Preis 75 Pfge.

Schreibleſefibel. Herausgegeben vom Hannoverſchen Lehrerverein. 4. Auflage. Hannover 1878, Hahn. Gebunden Preis 30 Pfge.

Fibel für den erſten Elementar-Unterricht. Von F. W. Hunger, Bürgerſchullehrer in Annaberg. 9. Aufl. (Zu Stufe 1 und 2, ſowie zu dem Alphabete in Schreib- und Druckſchrift ſind Wandtafeln in neuer Auflage erſchienen.) Hildburghauſen 1878, Keſſelring. Preis der Fibel gebunden 50 Pfge.

Fibel oder der Schreib-Leſe-Unterricht für die Unterklaſſe der Volksſchule. Von A. Haeſters, erſtem Lehrer an der Knabenſchule in Werden a. d. Ruhr. 810. Auflage. Mit neuer Schreibſchrift. Eſſen 1878, Bädeker. Geb. Preis 40 Pfge.

Hammer, E. F., u. R. **Kuhn,** Leſebuch für die drei erſten Schuljahre nach den Grundſätzen der Schreibleſemethode. Mit einem Vorwort v. Sem.-Lehrer A. Radtke. 44. Aufl. v. Hammer's Handfibel. Der neu umgearb. Ausg. 5. Aufl. 8. (96 S.) Königsberg 1878, Bon's Verl. Preis 30 Pfge.

Schreib-Leſe-Fibel. Von Joſ. Heinrich. Herausgegeben vom „deutſchen pädagogiſchen Vereine in Prag". Erſte Abtheilung. 100. Aufl. 2. Abtheilung. Prag, F. Tempsky. Preis 52 Pfge.

Hand-Fibel. Erſtes Uebungsbuch zur leichten Erlernung des Leſens für zahlreiche Schülerklaſſen und mit ſteter Rückſicht auf chorweiſes Ueben. Entworfen von Ernſt Hinke, Lehrer an der evang. Stadtſchule zu Goldberg. 10. Aufl. Striegau 1876, A. Hoffmann. Preis 50 Pfge.

Deutsche Fibel. Neue, erweiterte Ausgabe in zwei Theilen. Von Albert Haesters, emer. 1. Lehrer an der Knabenschule in Werden a. d. Ruhr. Essen, G. D. Bädeker. I. Theil: **Schreibleseunterricht** für die Unterklassen der Volksschule. 12. (Stereotyp-) Auflage. Roh Preis 20 Pfge.
— II. Theil. 10. (Stereotyp-) Auflage. Roh Preis 30 Pfge.

Lesebuch für die ersten drei Schuljahre, nach den Grundsätzen der Schreibleselmethode. Bearbeitet von E. F. Hammer und R. Kuhn. Mit einem Vorworte von R. Radtke, Seminarlehrer. 5. Auflage. Königsberg, J. H. Bon. Gebunden Preis 45 Pfge.

Preußische Handfibel mit sechzig Bildern. Erster Theil. Ein einfacher, methodischer Lehrgang für den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben. Ausgearbeitet und herausgegeben von Dr. J. K. F. Hubert, Pastor in Golzow. 22. Auflage. Gebunden Preis 30 Pfge.
— Zweiter Theil. Von demselben Verfasser. Ein Buch für Kinder zur Uebung im Lesen und eine Handreichung für die Lehrer beim ersten Unterrichte in den Realien, in der Muttersprache und in der Religion. Berlin, Königl. Geheime Ober-Hofbuchdruckerei (R. v. Decker). Preis 20 Pfge.

Anweisung zur Anwendung einer einfachen Methode beim ersten Unterrichte im Lesen und Schreiben, nebst Erläuterungen zur preußischen Handfibel für Christenkinder. Herausgegeben von Dr. J. C. F. Hubert, Pastor in Groß-Ziethen. Berlin 1856, Decker'sche Geheime Ober-Hofbuchdruckerei. Preis 15 Pfge.

Erstes Sprach- und Lesebuch für Volksschulen. Ein Lesebuch für die zwei bis drei ersten Schuljahre. Von G. Fr. Heinisch u. J. L. Ludwig. 20. verb. Auflage. Der Gebrauch von dem Königl. Staatsministerium für die deutschen Schulen incl. Königreich Bayern genehmigt. Bamberg 1873, Buchner. Ungebunden Preis 60 Pfge.

Hoffmann'sche Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. München, Königl. Central-Schulbücher-Verlag.

Des Kindes Schreiblesefibel. Ein Elementarbuch zur Verbindung des reinen Schreiblesens mit der analytisch-synthetischen Methode. Bearbeitet von Johannes Halben, Seminarlehrer in Hamburg. 17. Aufl. Mit Zeichen-Vorübungen und 57 Anschauungsbildern. Hamburg, G. W. Niemeyer's Nachfolger (A. Ploetzke). Preis 60 Pfge.

Bilder-Fibel für den ersten Schreib- und Lese-Unterricht. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von Josef Heinrich, Schuldirector in Prag. Mit vielen künstlerisch ausgeführten Original-Illustrationen. Prag 1878, F. Tempsky. Preis 4 Mark.

☛ Sowol nach seiner methodischen Anordnung, als nach seiner reichen, künstlerischen Ausstattung ein wahres Prachtwerk, das vergeblich seinesgleichen suchen dürfte. Für den Privatunterricht und namentlich Müttern und Vätern, die ihren Kindern selbst den ersten Lese- und Schreibunterricht ertheilen wollen, angelegentlichst zu empfehlen. Auch bildet dieses Werk ein höchst geeignetes Geschenk für Kinder von 5—7 Jahren.

Fibel oder Lehr- und Lesebuch für das erste Schuljahr. Von Dr. W. A. Jütting. 4. verb. Aufl. Ausgabe für Lehrer mit einem methodologischen Vorwort. Leipzig, Klinkhardt. Preis 70 Pfge.
— Ausgabe für Schüler. 11. Auflage. Gebunden Preis 55 Pfge.

Fibel. Vorzüglich nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. Unter Mitwirkung von M. Schranz herausgegeben von Georg Jauß, Director der städt. höheren Mädchenschule in Oedenburg. Für das erste Schuljahr. 7. Aufl. Mit vielen Originalbildern. Budapest 1880, Ludwig Aigner. Preis 60 Pfge.

Fibel. Lesebuch für Unterklassen. Von A. u. H. Klusmann. Mit 4 Steindrucktafeln. Oldenburg, G. Stalling. Preis 75 Pfge.

Erstes Schulbuch zum Schreiblesenunterricht. Von E. Kühne, Lehrer zu Stift Königslutter. 20. Tausend. Wolfenbüttel, J. Zwißler. Preis 30 Pfge.

Das erste Schulbuch von A. Klauwell, Elementarlehrer zu Leipzig. 13. Aufl. Preisgekrönt auf der Weltausstellung zu Wien 1877. Selbstverl. des Verfassers. In Kommission der Roßberg'schen Buchhandlung in Leipzig. Geb. Preis 50 Pfge.

Das zweite Schulbuch von demselben Verfasser. Mit Holzschnitten nach Originalzeichnungen von Leutemann. 13. Aufl. Ebenfalls preisgekrönt. Selbstverlag des Verfassers. In Kommission der Roßberg'schen Buchhandlung in Leipzig. Gebunden Preis 60 Pfge.

Illustrirte Schreibleſefibel. Von F. Kühn. Mit 36 Holzschnitten zur Veranschaulichung des ersten Leseunterrichts. 32. Aufl. Breslau 1880, W. G. Korn. Gebunden Preis 35 Pfge.

Fibel oder erstes Lesebuch für die Unterklasse der deutschen Volksschulen. Von F. X. Kieffer. Mit in den Text gedruckten Vignetten und Abbildungen. 25. Auflage. Mainz, F. Kirchheim. Preis 35 Pfge.

Deutsche Fibel und Lesebuch für die Unterstufe der Volksschule. Nach der Schreiblesemethode. Von Kaiser. Berlin, Muskalla. Preis 40 Pfge.

Schreibleſefibel. Erstes Lesebuch für die kleine Schuljugend. Von Harro Köhncke, Lehrer in Hamburg. Leipzig, A. Krüger. Preis 60 Pfge.

Kölner Handfibel. Herausgegeben vom Kölner Lehrerverein. I. Abtheilung. 56. neubearbeitete Auflage. Roh Preis 30 Pfge.

— II. Abtheilung. Erstes Lesebuch. Unterstufe. 19. neubearbeitete Aufl. Roh Preis 50 Pfge.

Fibel oder Schulbüchlein für das erste Schuljahr. (Nach Scherr's Tabellenwerk.) Mit Leseſtücken vermehrt von R. Kilchsperger. Preis 60 Pfge.

Dieser Fibel folgt:

Sprachbüchlein für das zweite Schuljahr von Dr. Thomas Scherr. (Vom Erziehungsrathe des Cantons Zürich als obligat. Lehrmittel erklärt.) Zürich 1867, Orell, Füßli & Comp. Preis 60 Pfge.

Erstes Lesebuch zum Gebrauch in evangelischen Elementarschulen und beim Privatunterrichte. Von Franz Kühn. In zwei Theilen. I. Theil: Schreibleſefibel. 59. Auflage. Preis 20 Pfge. — II. Theil: Lesebuch für die Unterstufe. 58. Auflage. Preis 35 Pfge. Neubearbeitung auf Grund der Allgem. Schulbestimmungen vom 15. Oct. 1872. Breslau 1879, W. G. Korn.

Erstes Lesebuch zum Gebrauche in katholischen Elementarschulen und beim Privatunterrichte. Von Franz Kühn. In zwei Theilen. I. Theil: Schreibleſefibel. 56. Auflage. Preis 20 Pfge. — II. Theil: Lesebuch für die Unterstufe. Preis 35 Pfge. Mit Abbildungen. Neubearbeitung auf Grund der Allgem. Schulbestimmungen vom 15. Oct. 1872. 57. Auflage. Mit Anhang: Katholischer Katechismus für die Kinder der untersten Klasse. Breslau 1879, W. G. Korn. Preis 45 Pfge.

Lesebuch für Bürgerschulen. Herausgegeben von A. Lüben, weiland Seminardirector in Bremen, und C. Nacke, weiland Lehrer der 1. Bürgerschule in Merseburg. I. Theil. 17. verb. Aufl. Leipzig, F. Brandstetter. Preis 40 Pfge.

Der kleine Lese- und Schreibeschüler, oder erstes Uebungsbuch zur Erlernung des Lesens, Schreibens und Denkens. Von Adolph Julius Leipoldt. 4. Auflage. In Commission bei Aug. Schröter in Plauen. Preis 40 Pfge.

Fibel oder erstes Lesebuch. Herausgegeben von dem Lehrervereine des Kreises Cleve. I. Abtheilung. 8. verb. Aufl. Cleve, Knipping. Preis 30 Pfge.
— II. Abtheilung. Derselbe Verfasser u. derselbe Verlag. Preis 30 Pfge.

Erster Unterricht im Lesen nach strenger Stufenfolge, verbunden mit Schreiblesеübungen. Von Friedrich Lucas. 108. Stereotyp-Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. Preis 25 Pfge.

Erstes Schulbuch für Kinder. Auf Grundlage der „Deutschen Fibel" und des „Ersten Lesebuches" von Heinr. Fechner. Nach der reinen Schreiblesemethode bearb. von Wilh. Ludwig. Berlin 1878, Wiegandt u. Grieben. Preis 50 Pfge.

Fibel für deutsche Schulen in Brasilien. Mit eingedruckten Holzschnitten. St. Leopoldo, Evangelische Buchhandlung. Preis 50 Pfge.

Schreib- und Lesefibel für Elementarschulen, in welchen nach der Real-Methode unterrichtet wird. Verfaßt von F. Maier. 2. vollständig umgearb. Auflage. Wien, Sallmayer & Co. Preis 50 Pfge.

Erste Lesestufe. I. Abth. Magdeburg 1872, Heinrichshofen. Preis 35 Pfge.
— II. Abtheilung.

Anfangsunterricht nach der analyt.-synthetischen Methode. 2 Abtheilungen. (Marschal'sche Fibel.) München, Central-Schulbücher-Verlag. Preis 30 Pfge.

Hand-Fibel. Erstes Uebungsbuch zur leichten Erlernung des Lesens für zahlreiche Schülerklassen und mit steter Rücksicht auf chorweises Ueben. Entworfen für katholische Schulen von Müller, Pfarrer in Würben, und Krause, Cantor in Striegau. Mit hoher Erzbischöfl. Approbation. 6. Aufl. Striegau 1874, A. Hoffmann. Preis 50 Pfge.

Erstes Lesebuch. Herausgegeben von mehreren Lehrern Nürnbergs. I. Fibel. 4. Auflage. Mit genauer Beachtung der durch Königl. Ministerialentschließung vom 24. Sept. 1879 für die Schulen Bayerns vorgeschriebenen neuen Rechtschreibung. Nürnberg, Friedrich Korn. Preis 45 Pfge.

Lesebuch für Anfänger, nebst einem kurzen Leitfaden für den Religionsunterricht. Von Chr. T. Otto, weiland Director am Schullehrerseminar zu Friedrichstadt-Dresden. 1852. 5. verb. Auflage. Leipzig, Arnoldische Buchhandlung. Preis 40 Pfge.

Des Kindes erstes Buch. Von Karl Oehlwein, Director der Taubstummen- und Blinden-Erziehungsanstalt zu Weimar. Mit 42 Originalzeichnungen von W. Friedrich. Leipzig, Gustav Gräbner. Roh Preis 48 Pfge.
10 Exemplare Preis 4 Mark 20 Pfge.

Erstes Schulbuch. Stufenweise geordneter Stoff zu den ersten Schreib- und Leseübungen, sowie auch zur Begründung des Sprachunterrichts überhaupt, insbesondere aber zur Förderung der Rechtschreibung. Ein zweckmäßiges Hilfsmittel zum Schreib-Leseunterricht. Von F. K. Offinger. 10. verb. u. verm. Aufl. Preis 45 Pfge. Currentschrift-Ausgabe. Bamberg 1878, Buchner. Preis 54 Pfge.

Unter demselben Titel erschien die Grundschrift-Ausgabe. Von demselben Verfasser u. im gleichen Verlage. 10 Auflage. Preis 45 Pfge.

Der Gebrauch beider Bücher ist in den deutschen Schulen des Königreichs Bayern laut höchsten Rescripts des Königl. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 14. Jan. 1859 u. 30. April 1861 genehmigt.

Hand-Fibel. Erster Theil. Uebungsbuch zum grundlegenden **Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterricht** in der Unterklasse der Volksschule. Zugleich als Einführung in die poetischen und prosaischen Lesestücke der Handfibel von Otto Schulz. Bearbeitet von F. Paulisch, Lehrer in Marke bei Sommerfeld. 20. Auflage. Ungebunden Preis 25 Pfge.

— Zweiter Theil. Poetische und prosaische Lesestücke, Gebete u. s. w. Von demselben Verfasser. Berlin, L. Oehmigke (R. Appelius). Preis 25 Pfge.

Neue Fibel für den ersten Leseunterricht. Von G. Pache, Lehrer an der Königl. Vorschule des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und der Realschule zu Berlin. Berlin 1877, E. Bichteler & Comp. Ungebunden Preis 50 Pfge. Gebunden Preis 60 Pfge.

Erstes Schulbuch. Für die untersten Elementarklassen in Bürgerschulen von Dr. C. Ramshorn, Director der III. Bürgerschule in Leipzig. 4. Auflage. Leipzig, Th. Thomas. Preis 1 Mark.

Deutsches Lesebuch I. Von R. Reichardt. Für das erste Schuljahr. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. Gebunden Preis 40 Pfge.

Fibel und erstes Lesebuch nach der Schreiblesemethode. Von C. G. Radestock, Königl. sächs. Bezirksschulinspector in Borna, und C. F. Richter, Lehrer in Leipzig. 15. Auflage. Leipzig, B. Tauchnitz. Preis 30 Pfge.

Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen. In acht Theilen herausgegeben von den Rectoren zu Frankfurt a. M. I. Theil (Erstes Schuljahr) Fibel. Durch Verfügung der Königl. Regierung zu Wiesbaden vom 4. Oct. 1878 zur Einführung in Bürger- und Volksschulen genehmigt. Frankfurt a. M., Franz Benjamin Auffarth.

Erstes Lesebuch für Volksschulen. I. Abtheilung. Unter Mitwirkung mehrerer Schulmänner bearbeitet von T. Ruf. 4. Auflage. Dieses Lesebuch ist laut höchster Entschließung vom 7. Sept. 1864 zur Einführung in den Schulen genehmigt. Nördlingen, C. H. Beck. Roh Preis 25 Pfge., geb. 40 Pfge.

Das erste Lesebuch. Bearb. v. Dr. W. Rein, Seminarlehrer, Dr. A. Blindner, Seminarlehrer, A. Pickel, Seminarlehrer, u. E. Scheller, Lehrer a. d. Seminarschule in Eisenach. I. Abth. Eisenach, J. Bacmeister, Hofbuchhändler. Preis 30 Pfge.

Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen. Von H. R. Rüegg, Professor u. Seminardirector. 8. Stereotyp-Aufl. 1880. Preis 40 Pfge. Diesem folgt:

Zweites Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen. Von demselben Verfasser. 6. Aufl. 1879. Zürich u. Bern, Orell, Füßli & Comp. Preis 60 Pfge.

Erstes Uebungsbuch für Leseschüler. Von Dr. G. L. Schulze, Königl. sächs. Geh. Kirchen- u. Schulrathe in Dresden. Neuer Abdruck. Leipzig, Bredt. Preis 20 Pfge.

Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode. Von Dr. Heinr. Stephani, Königl. Bayr. Kirchenrathe u. s. w. u. s. w. 102. verbesserte Aufl. Erlangen, Palm & Enke. Preis 25 Pfge.

Erstes Schulbuch zum Schreiblesenunterricht. Herausgegeben von L. Schindler, Lehrer an der Bürgerschule im Bezirke Neubau in Wien. Wien, Sallmayer & Co. Preis 50 Pfge.

Fibel. Von G. Schlimbach. 15. Auflage. Gotha, E. F. Thienemann. Preis 50 Pfge.

Der Leseschüler oder Uebungen im Lesen der Druckschrift; in sachgemäßer Stufenfolge für Volksschulen. Bearb. von Chr. G. Scholz, Oberlehrer am Königl. Preuß. Schullehrer-Seminar zu Breslau. 1868. 14. Auflage. Halle, E. Anton. Preis 25 Pfge.

Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Lesenunterricht im ersten Schuljahre. Von F. Scharlach und L. Haupt. 9. Auflage. Halle, Schrödel & Simon. Preis 30 Pfge.

Deutsche Fibel und erstes Lesebuch. Von K. F. Th. Schneider. Mit Originalzeichnungen von A. Müller. 18. Auflage. Neuwied und Leipzig, J. H. Heuser. Preis 50 Pfge., geb. 70 Pfge.

Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Von K. Seltzsam, erstem Lehrer an den Vorschulklassen des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena. 15. Auflage. Breslau, G. P. Aderholz. Preis 30 Pfge.

Fibel nach der Lautirmethode. Bearbeitet von C. W. J. Schmidt, Lehrer in Sprenge. 4. Auflage. Hamburg, G. Ed. Nolte. Preis 1 Mark.

Lese- und Schreibfibel nach synthetischer Methode. Zusammengestellt für Schule und Haus von H. E. Schwecke. 10. Aufl. Oldenburg, F. Schmidt. Preis 60 Pfge.

Deutsche Fibel. Von A. Spohn, Kreisschulinspector. 3. Auflage. Leipzig, E. Peter. Preis 30 Pfge.

Fibel zur Erlernung des Lesens nach der Lautmethode. Von Carl Strauß, Vorsteher einer Lehranstalt für Knaben in Hamburg. 6. Auflage. Hamburg, G. Ed. Nolte. (Herold'sche Buchhandlung.) Preis 50 Pfge.

Fibel zum Lesen und Schreiben. Nach dem Lautbestande der Silben und den Schwierigkeiten der deutschen Lautbezeichnung geordnet von Heinrich Schlepper, Schulinspector zu Hildesheim. 7. Auflage. In der Currentschrift verbessert, durch Zeichenvorlagen vermehrt und mit der für die preußischen Schulen angeordneten Rechtschreibung in Uebereinstimmung gebracht. Vorstufe zu dem Lesebuche von Schlepper, Dorenwell, Hanckel und Vollmer. Hildesheim 1880, Gerstenberg. Preis 20 Pfge.

Fibel für den Sprech-, Schreib- und Lesenunterricht. I. Abtheilung. Mit einem Anhang für den Aufbau des ersten Zehners. II. Abtheilung. Mit einem Anhange für das Rechnen. Von Ludwig Solereder. München, Königl. Central-Schulbücher-Verlag. Preis 45 Pfge.

Erläuterungen zur Fibel für den Sprech-, Schreib- und Leseunterricht und den Lesebüchern von L. Solereder. München 1878, Central-Schulbücher-Verlag. Preis 1 Mark 50 Pfge.

Erstes Lesebuch mit vorbereitenden Uebungen in der lateinischen Schrift. Von Stephan Scherber, Lehrer an der zweiten Vorbereitungsklasse der Handelsschule in Nürnberg. 4. Aufl. Nürnberg 1879, Friedrich Korn. Preis 80 Pfge.

Kleiner Schreib-Leseschüler. Erste Uebungen im Schreiben und Lesen. Von Ch. G. Scholz. 4. Auflage. Selbstverlag. In Comm. bei Ed. Anton in Halle. 1842. Preis 50 Pfge.

Fibel für Leseschüler oder Uebungen im Lesen der Druck- und Schreibschrift von Christian Gottlieb Scholz. (Des „Leseschülers" erste Bearbeitung.) 8. unv. Auflage. Halle 1867, Eduard Anton. Preis 38 Pfge.

Bilder-Fibel für den Sprech-, Schreib- und Lesenunterricht, nebst orthographischen Aufgaben. Von B. Schintgen, Lehrer. Genehmigt von der Königl. Großherzogl. Unterrichts-Commission. I. Theil. 10. Aufl. Preis 30 Pfge. Diesem I. Theile folgt von demselben Verfasser: **Bilder-Fibel für den Sprech-, Schreib- und Lesenunterricht,** nebst Schul- und Haus-Aufgaben. 7. Aufl. Luxemburg 1880, Peter Brück. Preis 60 Pfge.

Deutsches Lesebuch für Elementarklassen. (Für das Alter von 6—8 Jahren.) Herausgegeben von Dr. Friedrich Sostmann. I. Theil. 1. Abtheilung. 4. verm. Auflage. Jena 1870, Gustav Fischer, vorm. Friedrich Mauke. Preis 45 Pfge.

Schreib-Lese-Vorschule zur Handfibel von Otto Schulz. 11. Aufl. Berlin 1879, L. Oehmigke (R. Appelius). Preis 10 Pfge.

Fibel oder der erste Lesestoff in methodischer Ordnung. Von W. Tanck, Lehrer an der ersten Bürgerschule in Neumünster. 7. verb. Aufl. Kiel, G. v. Maak. Preis 30 Pfge.

Das auf Erfahrung begründete Elementarbuch zur Erleichterung des Lesenlernens. Von G. Teuscher. 13. Auflage. Leipzig, Arnold. Preis 40 Pfge.

Neue Handfibel für den Lese- und Schreibunterricht mit Berücksichtigung der gebräuchlichsten Leselehrmethoden. Bearbeitet von W. Theel, Vorsteher der Erziehungsanstalt im Grünen Hause zu Berlin. Berlin 1878, J. A. Wohlgemuth. I. Theil Preis 25 Pfge. II. Theil Preis 60 Pfge.

Handfibel für den Lese- und Schreibunterricht. Ausgabe A. Herausgegeben von F. W. Theel, Vorst. d. Erz.-Anst. im Grünen Hause zu Berlin. 301. Aufl. Berlin, Wohlgemuth (Max Herbig). Preis 20 Pfge.

Deutsche Schreib-Lese-Fibel. Unter Mitwirkung von Lehrern der Mannheimer Volksschule, nach dem badischen Normallehrplane und unter Zugrundelegung der badischen Normalschreibschrift, bearbeitet von Ludwig Unglenk und Carl Pfeiffenberger, Hauptlehrer in Mannheim. 12. Auflage. Mannheim und Straßburg 1880, Bensheimer. Preis 70 Pfge.

Fibel für den verbundenen Sach-, Sprech-, Absch-, Schreib- und Lesenunterricht bei Taubstummen. Bearbeitet von J. Vatter, Oberlehrer u. Vorsteher der Taubstummen-Erziehungs-Anstalt zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. 1877, H. Bechhold. Preis 60 Pfge.

Der verbundene Sach- und Sprachunterricht. Ein Lesebuch zunächst für Taubstummen-Anstalten von J. Vatter, Oberlehrer und Vorsteher der Taubstummen-Erziehungs-Anstalt zu Frankfurt a. M. I. Abth. 2. Aufl. Preis 60 Pfge. Diesem Buche folgt die II. Abtheilung von demselben Verfasser. 2. Auflage. Frankfurt a. M., H. Bechhold. Preis 60 Pfge.

Hilfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Lesenunterricht in den Elementarklassen der Bürger- und Volksschulen. Von L. Wangemann, Königl. Sächs. Bezirksschulinspektor in Meißen, früher Direktor der Real- und Bürgerschulen in Bautzen. Erster Theil des Lese- und Sprachbuches. 14. Auflage. Leipzig, F. Brandstetter. Preis 40 Pfge.

Fibel für den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben. Bearbeitet von A. Wille, Lehrer in Alt-Ruppin. Der Gebrauch ist gestattet laut Verfügung des Königl. Schul-Collegiums und der Königl. Regierung. Zum Besten des Pestalozzi-Vereins. Eberswalde, C. Sellheim. (Buchhandlung des Pestalozzi-Vereins.) I. Theil. 18. Aufl. Preis 20 Pfge. II. Theil. 17. Aufl. Preis 25 Pfge.

Anleitung, nach welcher unsere Kinder leicht und sicher lesen und schreiben lernen. Begleitwort zu der in der Buchhandlung des Pestalozzi-Vereins in Neustadt-Eberswalde erschienenen Fibel von A. Wille. Neu-Ruppin 1877, R. Petrenz. Preis 1 Mark.

Fibel für den Schreib-Lesenunterricht von E. A. Wiederhold, Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M. 9. unveränderte Auflage. Frankfurt a. M. 1878, Franz Benjamin Auffarth. Preis 1 Mark 20 Pfge.

Hand-Fibel. Enthält: Elementarübungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung biblischer Sprüche; die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens. Ausgabe A. 104. Aufl. Berlin, L. Oehmigke. Preis 40 Pfge.

Erstes Schulbuch für Unterklassen der Volksschule. Nebst 4 Blättern Currentschrift. 1867. 31. verb. Auflage. Zwickau, R. Zückler.

Der Schreib- und Leseschüler. Fibel für den Schreiblese-Unterricht. Erste Abtheilung. Werl, Stein. Preis 25 Pfge.

Fibel für den Schreiblesenunterricht im ersten Schuljahre. Von dem hessischen Lehrervereine. Leipzig, Siegismund & Volkening. Preis 35 Pfge.

Fibel für den Schreiblesenunterricht in der Unterklasse der Volksschule. Herausgegeben vom kath. Lehrerverein des Kreises Mühlhausen. 7. Aufl, Cöln, Warnitz & Co. Preis 30 Pfge.

Der Elementar-Lesenunterricht in seiner geschichtlichen Entwickelung, mit besonderer Berücksichtigung der Frage: „Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode?“ Von August H. Bode, Prinzipal der 13. District-Schule in Cincinnati (Ohio). Berlin 1879, Th. Hofmann. Preis 1 Mark.

Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Lesenunterricht auf der Unterstufe. Begleitwort zur „Deutschen Fibel“ von R. und W. Dietlein. Von R. Dietlein, Rector in Schafstädt. 2. Aufl. Berlin 1879, Th. Hofmann. Preis 1 Mark.

Obgleich ich ein unerbittlicher, weil geschworener, Feind der gegen den Strom der geistigen Naturgesetze schwimmenden analytisch-synthetischen Methode bin, will ich doch gerecht sein und denjenigen Collegen, welche nun einmal mit dieser Doppel-Ypsilon-Theorie sympathisiren, ein Buch notiren, das so recht für sie geschrieben und „Wasser auf ihre Mühle“ ist. Es ist betitelt:

Practischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse, mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Methode. Bearbeitet von Anton Frühwirth, städt. Bürgerschuldirector, Alois Fellner, städt. Bürgerschuldirector, Georg Ernst, städt. Volksschullehrer. 3. umgearb. Auflage. Wien 1879, A. Pichler's Witwe u. Sohn. Preis 3 Mark 40 Pfge.

Nächstdem erscheint:

Anleitung zur methodischen Behandlung der Fibel für die evangelischen Schulen Württembergs. Eine Darstellung des gesammten elementaren Sprach- und Sachunterrichts im ersten und zweiten Schuljahre. Von H. Schönmann, Seminaroberlehrer in Eßlingen. Eßlingen 1880, August Weismann. Preis 3 Mark.

Erstes englisches Buch für kleine Schüler. Leichte Uebungen im Lesen, in der Conversation und Grammatik für unsere jungen Freunde, Knaben und Mädchen. Nach der Anschauungsmethode des Dr. J. und E. M. Lehmann bearbeitet. I. Theil. Durch 98 Holzschnitte und ein colorirt. Titelbild illustrirt. Mannheim u. Straßburg 1875, J. Bensheimer. Preis 2 Mark.

A B C-Buch oder erstes französisches Buch des deutschen Kindes. Kleine Uebungen im Lesen, in der Conversation und Grammatik; zum Gebrauche für unsere jungen Freunde und Freundinnen. Nach der Anschauungsmethode von Dr. J. und E. M. Lehmann. I. Theil. Mit 98 in den Text eingedruckten Holzschnitten u. einem color. Titelbilde. Mannheim u. Straßburg 1875, J. Bensheimer. Preis 2 Mark.

Beide Bücher sind dazu angethan, den Kleinen die ersten Schritte in die englische, sowie in die französische Sprache leicht und interessant zu machen. Wer einmal in die Lage kommt, in jenen beiden Sprachen den ersten Unterricht zu ertheilen, möge sich dieser Bücher erinnern.

Wandtafeln für den Lese-Unterricht.

Dietrich, 12 Tafeln. Tafelgröße: 90 Cm. breit, 60 Cm. hoch. Höhe des n ziemlich 7 Cm. Stärke des Grundstriches 2 Cm. Bei diesen Dimensionen sind die Buchstaben und Wörter auch von den fernsitzenden Schülern leicht und deutlich zu erkennen. Eßlingen, August Weismann. Preis 5 Mark.

Franz Kühn, Zehn Lesetafeln in Druck- und Schreibschrift, zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht, im Anschluß an desselben Verfassers „Erstes Lesebuch zum Gebrauch in Elementarschulen", 37. Auflage. Breite 60 Cm., Höhe 45 Cm. Höhe des n 1½ Cm. 3. wesentlich verb. Aufl. Breslau, Wilh. Gottl. Korn. Preis 2 Mark 50 Pfge. Dieselben aufgezogen auf 10 starke Pappen u. gefirnißt, Preis 12 Mark. Auf 5 starke Pappen Preis 9 Mark.

Achtzehn Lese-Wandtafeln zu der „Deutschen Fibel für die Elementarschulen in Elsaß-Lothringen". Breite 50 Cm., Höhe 38 Cm. Höhe des n 4 Cm. Straßburg, C. F. Schmidt's Universitäts-Buchhandlung (Friedrich Bull). Preis 3 Mark.

Hittermann, L. 12 Wandtafeln zum „Schreibleseschüler", nebst Anweisung zum Gebrauch. Höhe 50 Cm., Breite 40 Cm. Höhe des n 1½ Cm. Magdeburg 1855, E. Fabricius. Preis 2 Mark.

Fünfzehn Wandtafeln, und zwar: eine, die Buchstaben vielmal enthaltend, vier mit Schreibschrift und zehn mit Druckschrift. Eberswalde, Buchhandlung des Pestalozzi-Vereins (C. Sellheim). Preis 3 Mark.

Fünfzehnter Abschnitt.

Das Schreiben.

Ueber Methoden. — Die Tafel als erstes Schreibmaterial. — Wann beginnen. — Wie lange. — Wie oft. — A. Das Schreiben auf der Tafel. — Des Kindes Schreibmaterial. — Des Lehrers Schreibmaterial. — Vorstudien. — Das Buchstabenschreiben. — Reihenfolge der Buchstaben. — Schreibeziel auf der Tafel. — B. Schreiben mit der Feder. — Wann beginnen. — Wie oft. — Wie lange. — Schreibmaterial. — Aeußere Ordnung. — Vorstudien. — Ziel.

Ueber Schreibmethoden.

Wie ich schon bei dem Kapitel „Das Lesen" dargethan habe, trenne ich in der Elementarklasse das Schreiben vollständig vom Lesen und betrachte eben den Schreibunterricht als eine Disciplin, die unbedingt mit dem „Grundgraben", d. h. mit der Einübung der allereinfachsten Bestandtheile der Schreibschrift, resp. Buchstaben, anheben muß. Daß die Erlernung der Schreibschrift sich an den Leseunterricht anlehnt und mit diesem Hand in Hand geht, versteht sich von selbst.

Hunderte (Tausende möchte ich wol nicht sagen können) haben es nicht begriffen, daß es für die Kleinen, die noch keine blasse Idee von der Herstellung eines geschriebenen Buchstabens, viel weniger eines Wortes, haben, von denen die Meisten eine Schieferstange, das erste Schreibinstrument, zeither nur als bloßes Spielzeug in den Fingern hatten, am leichtesten und zweckmäßigsten sei, sie, sobald der Schreibunterricht beginnt (und das geschieht doch wol spätestens in der zweiten Woche nach ihrem Eintritte) gleich ein **ganzes Wort** (Fisch oder dgl.) schreiben zu lassen.

Die Möglichkeit, daß die kleinen Neulinge gleich ein vollständiges Wort mit Mühe und Noth endlich doch (schreiben kann man wol nicht sagen) nachmalen, bezweifle ich nicht. Aber wie! Wie sieht das Bild

aus!! Ich habe dergleichen gesehen. Und, ist's denn ein Wunder, wenn eine solche Copie mit dem Originale an der schwarzen Tafel eine Aehnlichkeit hat, wie etwa ein Seeigel mit einer Centifolie? —

Die Möglichkeit der Ausführbarkeit jener Methode gebe ich also zu, aber daß dieselbe zweckmäßig, ja die zweckmäßigste sei, begreife ich — trotz meiner langen Erfahrung — durchaus nicht. Sprich zu mir, Schöpfer, Vertreter oder Vertheidiger jener Methode: „Freund, Du bist du—rchaus schwer von Begriffen!" Ich will das gern dahin nehmen. Aber erlaube mir dann auch ein Wort an Dich, das nämlich: „Freund, mit dieser Methode übertrittst Du abermals den ersten Paragraphen im Codex der gesammten Pädagogik, der da heißt: **„Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten znm Schweren."**

Meine Vernunft und mein Bischen pädagogischer Verstand sagen mir: „Ehe du den Elementarschüler ein Wort schreiben lehrst, lehre ihn erst einen Buchstaben, und ehe du ihn einen Buchstaben bilden lehrst, lehre ihn erst, wie man einen Strich macht."

Doch, lieber Freund, bist Du ein „Fisch-Freund", so will ich Dich durchaus in Deiner Ansicht nicht irre und von Deiner Schreibmethode nicht abwendig machen, denn: „Jedem das Seine!" Und das steht fest, daß besonders geschickte und geeignete (ich glaube, diese beiden Prädicate muß ich beifügen) Lehrer auch durch diese Methode das Schreibziel der Elementarklasse vollständig erreicht haben, — nur, meine ich: auf Umwegen und noch dazu auf mühevollerem Wege, als nöthig.

Was würden wir sagen, wenn ein Maschinenbauer seinem Lehrlinge als Erstlingsarbeit eine Locomotive zu bauen aufgäbe und ihm erst später zeigte, wie man einen Drahtstift feile?

Und so und nicht anders kommt es mir (ich kann mich irren) mit jener Schreibmethode vor. Ich halte sie sehr verwandt mit einer aufgekommenen neuen Kleidermode, die zwar unbequem ist, aber man trägt sie, weil es eben Mode ist. Es giebt in der Pädagogik, wie in der Medicin, Modeartikel. Bin ich nicht falsch berichtet, so ist wol auch die Zahl derer nicht unbedeutend, die von jener Methode treulos abgefallen und zu jenem ersten, aber uralten Paragraphen des genannten Codex, „erst **Strich,** dann **Buchstabe,** dann **Wort",** zurückgekehrt sind. Auch einige Buchhändler wollen Beweise dafür in den Händen haben.

Die Methode nun, nach welcher ich das Schreiben in der Elementarklasse behandle, kann durchaus nicht etwa die „Wiedemann'sche" genannt werden. Bewahre, denn sie bietet nichts Neues. Sie basirt nur

auf allbekannten Grundsätzen, hauptsächlich auf dem für den Lehrer der Kleinen allerdings sehr wichtigen: **„In der Elementarklasse muß sich die Methode der Hauptsache nach nach den Schülern richten."** Das ist aber nicht eine Stimme der Theorie, keine Behauptung vom „grünen Tische" her, sondern, so spricht die — **Praxis,** die **Erfahrung.**

Hier, lieber Freund, laß mich eine kleine Bemerkung anschließen. Ich bin schon mehrfach auf die Anschauung gestoßen, als sei ich ein Feind auch des Schreibleseu-, oder Leseschreibunterrichts. Mit nichten! Ich bin ganz entschieden für den Schreibleseunterricht und handhabe ihn consequent, wenn ich auch, sobald ich auf den Leseunterricht komme, vom Lautiren rede. Und lautiren müssen wir doch wahrhaftig alle, mit Ausnahme des vorsündfluthlichen Buchstabir-Schulmeisters. Auch Du, mein lieber „Normalwörter-Verseßner" — gestehe es nur ein und mache keine langen Umstände — Du mußt ganz respectabel lautiren, wenn Du nur einigermaßen vorwärts kommen willst.

Meine Art und Weise unterscheidet sich nur dadurch von anderen, daß ich — da ich das Lesen mit **a** und **ſ** beginne, nicht gleich die ersten Druckbuchstaben auch schreiben lasse, sondern während der Zeit, in welcher ich **a**, **ſ**, **ß** und **s** und ihre Verbindungen übe, blos das Schreiben vorbereitender Uebungen vornehme. Tritt dann als fünfter Buchstabe das kleine **i** auf, dann wird dieses **i** auch geschrieben. Ihm folgt das **u**, das **ü**, das **e** u. s. w. Es ist hierbei natürlich Grundsatz, daß kein Buchstabe eher geschrieben wird, als bis er als Druckbuchstabe erkannt und gelesen ist. Man könnte die Sache auch gerade umgekehrt machen und würde auch zum Ziele gelangen.

Wenn ich Dir, lieber College, nun erzähle, wie ich meine Kleinen das Schreiben lehre, mußt Du nicht vergessen, daß ich an einer Bürgerschule arbeite und daß da die Elementarklasse wöchentlich 20 Unterrichtsstunden, darunter 3 Schreibestunden, hat. Wirkest Du in einer Schule, deren Ziel ein niedereres ist, da also der Elementarklasse auch weniger Stunden zugetheilt sind, hast Du es vielleicht mit der Elementarklasse einer Dorfschule, die in der Regel nicht rein Elementarklasse und oft überfüllt ist, zu thun: wird es Dir freilich nicht möglich sein, meine Art und Weise — angenommen nämlich, sie sagte Dir zu — streng durchzuführen, Du wirst daran hauptsächlich durch den Mangel an Zeit gehindert sein. Ich gebe mich indes der Hoffnung hin, daß Du, wenn

Du überhaupt mit mir einverstanden sein solltest, doch meine Mittheilungen nicht umsonst lesen, sondern Dir Manches ad notam nehmen und so gut, als es eben geht, für Deinen Kreis in Anwendung bringen wirst.

Im Hinblick auf das Schreibmaterial zerfällt das Schreiben in der Schule in zwei Arten: A. Das Schreiben auf der Schiefertafel. B. Das Schreiben auf Papier. Dies nöthigt zu den Fragen:

1) **Soll mit dem Schiefer, oder mit der Feder begonnen werden?**

Jedenfalls mit dem Schreiben auf der Schiefertafel. Der Anfang hier ist

a. Leichter.

Der Schiefer ist ein höchst einfaches Instrument, das durchaus nicht etwa trotzig den Dienst versagt, wenn es sich nicht gut genug behandelt sieht. Es thut in jedem Falle seine Pflicht, mag es der Schüler auch noch so verkehrt anfassen.

Die Schiefertafel ist ein compactes Ding, mit dem die Kinderhand auch etwas derb umgehen kann. Sie hat für den Anfänger kein Oben und kein Unten. Wie er sie hält — und darauf kommt es in den ersten Stunden nicht so streng an — dient sie ihrem Zwecke. Sie ist zudem auf ihr Aeußeres nicht besonders eitel. Wenn auch die weißen Rahmen durch das viele Anfassen sehr bald von ihrer Reinheit verlieren, thut nichts.

Da nun eben beim Tafelschreiben das Kind mehr ad libitum verfahren kann, nenne ich ersteres leichter.

Die Feder zu führen, ist viel, viel schwieriger. Warum? Das anzugeben halte ich für überflüssig. Nur das sei erwähnt, daß das Kind mit der Feder auch viel ängstlicher ist, weil ihm natürlich gesagt werden muß, daß es durchaus keinen Klecks machen darf.

Mit dem Schreibebuche ist es ebenfalls eine schwierigere Sache, als mit der Tafel. Es erfordert sogleich die Beachtung vielerlei Regeln, vielerlei Rücksichten. Wollte man also den Schreibunterricht gleich mit der Feder beginnen lassen, käme, so zu sagen, für das Kind des Lernens zu viel zusammen.

b. Bequemer.

Wie wir später sehen werden, darf in der ersten Zeit der Unter-

richt im Schreiben nicht über höchstens eine halbe Stunde ausgedehnt werden. Das Austheilen und Wiedereinnehmen der Bücher und Federn aber nimmt eine geraume Zeit in Anspruch. Es würde daher sehr umständlich sein, wenn binnen zwei Stunden zwei Mal im Buche geschrieben werden sollte. Stift und Tafel dagegen sind bald herbeigeholt und bald wieder weggenommen.

c. Praktischer.

Sollten die Kleinen gleich mit der Feder, oder auch nur nebenbei mit ihr beginnen, würde es von ihnen heißen können, wie Pilatus sprach: „Was ich geschrieben habe, das habe ich geschrieben.“ Und was für Krakelfüße, was für traurige Gestalten würden sie auf das Papier bringen! Das wäre nun zwar kein Unglück, hätte aber weiter keinen Zweck, als — Papier zu verschwenden.

Auf der Tafel dagegen bedarf es eines Wisches, und die Mißgeburt ist wieder beseitigt. Das Kind versucht, es besser zu machen. Es hilft auch wol hie und da nach, wo es meint, daß Mängel seien. Dies kann es mit der Feder nicht, es soll und darf es wenigstens nicht thun. Die Tafel kann es auch, ohne jede Beihilfe, zu Hause zur Hand nehmen und sich, nach Kräften, im Schreiben üben.

Also: Erst mit dem Schiefer und wenn hiermit die nöthige Sicherheit erreicht ist, dann zur Feder.

2) Wann hat in der Elementarklasse der Schreibunterricht zu beginnen?

Ich beginne damit schon den zweiten Schultag. Er könnte auch schon den ersten seinen Anfang nehmen, in der Regel haben aber da die Neueintretenden noch nicht alle Schreibmaterialien beisammen. Was ich diesen zweiten Tag schreiben lasse, davon später.

3) Wie lange soll man hinter einander schreiben lassen?

Diese Frage erledigt sich schon durch das Frühergesagte, daß man keinen Unterrichtsgegenstand so lang ausdehnen darf, bis man bereits an den Kleinen die Erschlaffung, den Ueberdruß mit Händen greifen kann. Man muß zu etwas Anderem übergehen, sobald man bei einer gewissen Anzahl die ersten Symptome der Ermüdung wahrnimmt.

In den ersten vier Wochen lasse ich daher nie länger, als höchstens 20 Minuten schreiben, später ist eine halbe Stunde das längste Zeitmaß. Nur dann, wenn das Schreiben im Buche begann, gewähre ich

einen längeren Zeitraum dazu und zwar aus Gründen, die ich geeigneten Orts darthun will.

Abwechslung ist und bleibt ein Gesichtspunkt, den der Elementarlehrer nie aus dem Auge verlieren darf. Um hierin aber das Richtige zu treffen, muß er immer den Barometer seiner Klasse beobachten.

4) Wie oft soll in der Elementarklasse geschrieben werden?

Die einfachste Antwort hierauf wäre allerdings die: „So oft es der Lectionsplan vorschreibt." Man sollte auch meinen, es sei dies die allein richtige Antwort. Du, als Elementarlehrer, vielleicht als junger Elementarlehrer, machst den Lectionsplan wol kaum selbst, selbst **die alten** haben ja darein nichts zu reden. — —! Sie bekommen ihn von dem Herrn Schulinspector, oder von dem Herrn Schuldirector, oder von einer vorgesetzten Corporation. Von allen dreien aber kann man nicht immer verlangen, daß sie mit den Verhältnissen und Bedürfnissen einer Elementarklasse **ganz genau** vertraut sind.

Wenn nun dieses Stundenschema zuweilen an mancherlei Mängeln leidet, so ist das zu entschuldigen. Wenn der in Erfahrungen alt gewordene Elementarlehrer Unausführbares (z. B. mit den Kleinen eine volle Stunde Katechismuslehre zu treiben, sie eine volle Stunde im Kopfe rechnen zu lassen u. dgl. m.) darauf findet, so weiß er sich schon zu trösten und — zu helfen und, Gott sei Dank! giebt es noch Vorgesetzte, die so viel Zutrauen in ihn setzen, daß er sich Abweichungen vom „Buchstaben" des Gesetzes nur im Interesse des Schulheiles erlaubt.

Dem zufolge bringe ich es nicht über mein Gewissen, den Schreibunterricht nur zu geben, wann er, und so lang auszudehnen, wie es auf dem Lectionsplane steht.

Daselbst sind wöchentlich drei Mal eine Stunde angesetzt. Wollte ich dieser Anordnung consequent nachkommen, würde ich all' die Uebelstände herbeiführen, deren ich vorhin gedacht und deren Verhütung nicht genug empfohlen werden kann.

Ich mache die Sache so:

Das erste Vierteljahr — also von Ostern bis Johanni — beschäftige ich sämmtliche Kleinen im Lesen, wie im Schreiben, auf einmal, d. h. wenn Leseunterricht ist, lesen alle und wenn Schreibestunde ist, schreiben alle.

Jede Stunde aber, die für Lesen oder Schreiben angesetzt ist, theile ich. Die eine halbe Stunde wird gelesen, die andere geschrieben.

So ist's das erste halbe Jahr, ich möchte sagen durchschnittlich. Nur in den allerersten Wochen wechsele ich mit dem Lesen und Schreiben gern alle Drittelstunden.

Zu Johanni aber, zu welcher Zeit ich bezüglich der Lesefortschritte und Lesefähigkeit gewöhnlich die erste Musterung vornehme, die Starken von den Schwachen und Schwächeren scheide und so im Lesen zwei Abtheilungen bilde, wird die Sache anders. Während von nun an die eine Abtheilung liest, schreibt die andere.

Die auf dem Lectionsplane notirten Lesestunden werden also zugleich als Schreibestunden und die daselbst verzeichneten Schreibestunden zugleich als Lesestunden verwendet.

Da nun in unseren Dresdner Bürgerschulen wöchentlich 9 Stunden für Lesen und Schreiben angeordnet sind, so kommt, nach meiner Einrichtung, in meiner Klasse jedes Kind jede Woche neun Mal ans Lesen, neun Mal ans Schreiben. Na, da kann wol auch was fertig werden!

Diese „Doppelwirthschaft" aber ist zweckmäßig und Du, lieber junger Freund, obgleich Dir vielleicht weniger Stunden zu genannten beiden Unterrichtszweigen zu Gebote stehen, wirst gut thun, wenn Du wenigstens am leitenden Principe festhältst. Es muß dann bei Dir heißen: „Strecke Dich nach der Decke."

Lehrer haben herzlich gern ihre Bedenken.*) Man könnte auch hierbei einwenden, daß die schreibenden Schüler dann der Beaufsichtigung

*) Nur so nebenbei: Diese Beobachtung habe ich unzählige Male im Stillen bei mir gemacht. Man achte nur einmal recht geflissentlich auf die Debatten in größeren oder kleineren Versammlungen, Conferenzen, ja auf das Biertischgespräch mehrerer Lehrer. Diese Bedenken! Diese Einwendungen! Diese möglichen Möglichkeiten! Diese Wenn und Abers! Dieses „Nun könnte man aber wieder entgegnen!" Dieses „Nun kann man aber nicht wissen!" Diese oft aus den fernsten Zonen wie mit Haaren herbeigezogenen Gegenansichten und Gegengründe u. s. w., wenn irgendeine Behauptung oder eine Ansicht ausgesprochen wird. Gut! Debatten müssen sein. Das Für und Gegen soll und muß erwogen werden. Vorsicht ist zu allen Dingen nütze. Aber bei manchen (ich möchte sagen, bei vielen) Collegen ist es eben eine wahre Manie, recht viel Einwendungen zu machen. Sie glauben, sie müssen auch etwas zur Sache sagen; vermeinen wol gar, als recht „weise" erfunden zu werden, wenn sie irgendein „Bedenken" aussprechen. Und nun wird irgendein Bedenken herzugeholt und wär's vom lieben blauen Himmel herunter. — Durch dieses Gebahren aber werden unsere Besprechungen und Debatten meist sehr breit, pedantisch und nicht selten — „ledern".

entbehrten, weil und wenn sich der Lehrer mit den lesenden beschäftige. Beides aber läßt sich ganz gut vereinen. Die Lesenden stehen vor der Lesemaschine, oder stehen sonst vor dem Lehrer versammelt. Dieser aber hält sein Gesicht der ganzen Klasse zugewendet. Und nun, wie bald ist ein Blick auf die schreibende Abtheilung geworfen und ein Blick — jeder muß in seinem Fache eine gewisse Routine haben — genügt ja, um Unordnungen u. dgl. zu sehen. Das Auge ist die beste Klassenpolizei.

Man könnte ferner einwenden: „Ja, was wird denn aber da mit der eigentlichen Unterweisung im Schreiben, wenn Du die ganze Stunde bald diese, bald die andere Abtheilung lesen läßt?“

Sehr einfach: Sobald die Lese- und Schreibestunde beginnen soll, schreibe ich erst den etwaigen neuen Buchstaben an die Tafel und gebe die nöthige Erläuterung und Anweisung dazu. Das sehen und hören also alle Schüler und allen ist somit gesagt, was und wie sie zu arbeiten haben. Sehr häufig wiederhole ich auch, wenn sich die zuerst an der Lesemaschine oder im Buche beschäftigt gewesene Abtheilung zum Schreiben setzt, meine Unterweisung.

Du mußt Dir, lieber Freund, das Innehalten jener Abwechslung überhaupt nicht so eisern pedantisch, nicht so unumstößlich consequent denken, wie den Gang einer wohlconstruirten Thurmuhr, nein, für jene Abwechslung giebt es wieder dann und wann Abwechslung. Man macht an der Lesemaschine eine Pause (das nehmen die Kleinen gar nicht übel) und inspicirt einmal die kleinen Kalligraphen, u. s. w.

So, meine ich, wären wir nun mit dem Allgemeinen fertig und könnten uns speciell um die Methode selbst kümmern.

A. Das Schreiben auf der Schiefertafel.

Um sich an diesem Unterrichte betheiligen zu können, bedürfen die Kleinen einer Schiefertafel, eines Schiefers und eines Schwammes.

1) Die Schiefertafel.

Ich sage ganz mit Absicht, es soll eine Schiefertafel sein. Warum? Ich weiß recht wohl, daß Holz- oder Metalltafeln leichter und vor allen Dingen dauerhafter und darum auch billiger sind, als

Schiefertafeln; diese aber haben den großen Vorzug, daß man auf ihnen sogenannte Kritzellinien, die unverwischlich bleiben, ziehen kann. Auf keiner andern Tafel lassen sich dergleichen Linien so tief eingraben und so „unvergänglich“ herstellen. Ich habe die Faber'sche Tafel Nr. 8, auf der einen Seite mit Netzlinien, eingeführt. Sie finde ich als die geeignetste für die Elementarklasse. (Schade nur, daß dieses Fabrikat verhältnißmäßig recht herzlich theuer ist!) Die Linien sind roth markirt. Mit der Zeit verliert sich allerdings die rothe Farbe, dann ziehe ich Kritzellinien.

2) Der Schieferstift.

In Bezug auf diesen ist Zweierlei zu beachten: a. Der Lehrer muß darauf sehen, daß dieser Schiefer immer die nöthige Länge habe. Mit einem etwa blos einen halben Zoll langen Stifte darf er das Kind nie schreiben lassen. Mit einem solchen „Stückchen“ kann das Kind erstens nie gut schreiben und zweitens verwöhnt es sich in Bezug auf die regelmäßige Haltung der Finger.

b. Der Schiefer muß zu jedem Schulgange neu gespitzt werden. Mit einem „Stummel“, mit einem kolbigen Stifte lernt das Kind schwerlich gut schreiben. Es bringt natürlich in erster Linie keinen Haarstrich zu Stande.

Wie aber ein gut gespitzter Schiefer aussehen muß, mußt Du Deinen Kleinen erst zeigen. Zu diesem Zwecke mußt Du Dir selbst einen Probeschiefer herrichten. Dieses Musterstück aber darfst Du nicht etwa blos einmal hochhalten, sodaß es von den Meisten nur aus der Ferne gesehen wird, sondern, Du mußt den „Patentstift“ von Schüler zu Schüler wandern lassen, sodaß ihn jedes Kind in die Hand nehmen und ordentlich besehen kann.

Darauf mußt Du Deinen Kleinen auch zeigen (vormachen), wie man einen Schiefer spitzt. Du holst Dir also einen Stein und vollziehst das Experiment vor ihren Augen. Dann zeigst Du das Spitzen mittelst einer Feile. Daß man den Schiefer auch mit einem Messer spitzen kann, sage ich meinen Kleinen nicht, weil sie sich bei dieser Art und Weise leicht verwunden könnten.

Besonders in Stadtschulen darf man hierbei nicht vergessen, den Kindern zu verbieten, die Schiefer an den steinernen Thür- oder Fensterstöcken u. dgl. zu spitzen. Ich habe in meiner Klasse (in einem Winkel) ein Stück Sandsteinquader, auf dem sich die Kleinen ihre Schiefer spitzen, falls sie einmal vergaßen, dies zu Hause zu besorgen.

3) Der Schwamm.

Immerhin ist's auch hier ersprießlich, wenn Du Deinen Kleinen (oder, wenn möglich, deren Eltern) einen Musterschwamm vorzeigst; ihnen gleich praktisch veranschaulichst, wie lang die Schnur sein müsse, die ihn mit der Tafel vereinigt, sie sehen und fühlen läßt, wie naß der Schwamm sein darf und wie man ihn handhabt.

In Dorfschulen sind freilich in der Regel dergleichen Schwämme nicht Mode. Es hätte aber gewiß seinen Vortheil, wenn Du sie zur Einführung bringen könntest. Kaufe sie en gros, dann sind sie billiger.

Was ich hier über diese drei Schreibhilfsmittel gesagt habe, scheinen nur Kleinigkeiten zu sein. Gern will ich auch den Schein in Wirklichkeit übergehen lassen. Aber, beachtest Du diese Kleinigkeiten, lieber junger College, so ersparst Du für später manche Mühe und manchen Aerger.

Aber Du brauchst auch selbst Schreibutensilien, wenn Du diesen Schreibunterricht ertheilen willst. Du brauchst:

1) Eine schwarze Tafel, die entweder an der Wand hängen oder auf einem Gestell ruhen kann.

Diese Tafel muß auf der einen Seite roth liniirt sein, muß Doppel- und Höhenlinien haben. Die andere Seite der Tafel aber sei mit Netzlinien versehen. Sie dient zu anderen Zwecken, Rechnen, Zeichnen u. s. w. Hoffentlich giebt es, wenigstens in Sachsen, keinen Collegen mehr, der mir erwidern müßte: „Ja, was thut man aber, wenn der Schulvorstand (es ist hier von einem Dorfe die Rede) durchaus keine solche Tafel anschaffen will?" Indes, möglich ist alles. Ich weiß ja, was manche der geehrten Bauern, die (oft blos deshalb, weil sie die größten Güter besitzen) im Dorfschulvorstande Sitz und Stimme haben, für Ansichten von der Schule herausstecken! Das geht zuweilen ins Aschgraue.

2) Kreide.

Auch über sie habe ich etwas zu bemerken. Es kommt bei den Kleinen darauf an, daß wenn Du einen Buchstaben an die Tafel schreibst, derselbe womöglich auf einen Zug fertig wird und mit seinen Haarstrichen, Grundstrichen und Anschwellungen untadelhaft dasteht. Lange noch daran herum zu corrigiren und nachzuhelfen ist nicht gut, denn: die Kleinen meinen, dieses Nachbessern sei wesentlich und machen

es Dir nach, und so gewöhnen sie sich leicht, an jedem Buchstaben lange herum zu „bästeln“.

Soll Dir nun aber der Probebuchstabe auf einen Wurf gelingen, mußt Du Deine Kreide dazu präpariren, d. h. Du mußt sie Dir gehörig mit dem Messer formen und glätten, am besten, ihr eine gleiche, vierseitige Verfassung geben, sodaß die eine Seite etwa einen knappen Centimeter breit ist. So schreibt es sich bequem und sicher und jene Zubereitung ist eine kleine Mühe. Scheuest Du dieselbe und nimmst das Stück Kreide gleich so, wie es eben gebrochen ist (ich habe gesehen, wie Lehrer große, große Klumpen zum Anschreiben nahmen), kann Deine Schrift niemals sicher, rein und nett werden.

3) Einen Lappen zum Abwischen.

Ich habe deren zwei, einen feuchten und einen trockenen. Mit ersterem tilge ich die Schrift, mit letzterem reibe ich die Tafel wieder ganz trocken. Der Lehrer, und ganz besonders der Elementarlehrer, der zu allen guten Eigenschaften eines Schülers den Grund legen soll, muß „eigensinnig“ darin sein, daß die schwarze Tafel stets ein reines Gesicht zeigt, d. h. daß sie stets gut abgewischt ist. Sie darf nicht aussehen wie eine geschlemmte Kalkwand. Ehe man zum Vorschreiben schreitet, müssen erst alle Spuren der alten Schrift rein vertilgt sein. Zuweilen aber findet man solche Tafeln im schmierigsten Zustande. Die alte Kreide ist nicht weg-, sondern nur breitgewischt. Abgesehen davon, daß das keineswegs appetitlich aussieht, hebt sich dann auch die Schrift nicht ab.

Ein Hauptgrund aber, diese „Reinigung“ consequent und eigensinnig inne zu halten, ist der, den Kleinen für die Behandlung ihrer Schiefertafel ein gutes Beispiel zu geben. Wir müssen durchaus streng darauf halten, daß auch sie ihre Tafeln stets ganz rein abwischen. Alle Spuren früherer Schrift müssen von ihnen „ängstlich“ vertilgt werden. Hat ihre Tafel ein schmieriges Gesicht, wird es in der Regel auch mit der Schrift nicht genau genommen und — sie gewöhnen sich an Unreinlichkeit.

Also auch der Lappen in der Hand des Elementarlehrers hat seine pädagogische Bedeutung und Aufgabe!

Nachdem nun Deine und des Kindes Schreibmaterialien in Ordnung, Deine und des Kindes Tafel rein abgewischt sind, kann der Unterricht im Schreiben beginnen.

Nein, noch nicht!

Dreierlei hast Du erst Deinen Kleinen zu zeigen:

1) Wie sie die Schiefertafel halten sollen.

Manche Lehrer verordnen, dieselbe so flach auf die Schultafel zu legen, wie man das Schreibebuch zu legen pflegt. Sie meinen, dadurch werde das (spätere) Schreiben im Buche vorbereitet, alle Schreibübungen zielten doch auf das Schreiben auf Papier, wie es das Leben millionenfach erheischt, und deshalb müsse man gewissermaßen schon die Schiefertafel als Schreibebuch behandeln.

Dem stimme ich nicht bei. Ich meine: Der Elementarlehrer muß alle möglichen Vortheile aufsuchen und anwenden, um seinen Kleinen das Lernen so bequem und so leicht als möglich zu machen. Deshalb lasse ich die Schiefertafel in schräger Richtung zu dem Körper, an die Kante der Schultafel gelehnt, halten. Der untere Schiefertafelrahmen hat seinen Stützpunkt am Körper, während der linke Arm auf der Schultafel ruht und die Schiefertafel auf ihrer Rückseite umfaßt und hält.

So, meine ich, sitzen die Kinderchen am bequemsten, so wird ihnen das Schreiben am leichtesten.

2) Wie sie den Schiefer halten sollen.

Es ist wirklich lächerlich, wie die kleinen Leutchen, ehe man ihnen das Rechte gesagt und gezeigt hat, mitunter den Schiefer anpacken. Manche z. B. packen ihn gleich mit der ganzen Faust, manche kreuzen die kleinen Fingerchen so unnatürlich dabei, daß Einem diese ordentlich leid thun.

Du mußt also den Kleinen zeigen und erklären, wie sie dieses Schreibwerkzeug zu führen haben. Hierbei aber weiche ich wol wieder von vielen Collegen ab. Sie sind der Ansicht, man müsse den Schiefer gerade so halten lassen, wie die Feder, also mit gestrecktem Zeige- und Mittelfinger.

Ich finde diese Schieferhaltung für die Kleinen zu schwer und zu unbequem und lasse daher den Mittelfinger quer unter den Schiefer stecken, doch so, daß derselbe in der Mitte des ersten Gliedes des Mittelfingers ruht, nicht in der Mitte des mittelsten Gliedes genannten Fingers, obgleich in der Regel viele Kinder dazu geneigt sind.

Ruht nämlich der Schiefer auf dem mittelsten Gliede, so wird der ganze Finger in seinem Dirigentenamte beeinträchtigt, während ihm in ersterem Falle die Möglichkeit gegeben ist, die Bewegung des Schiefers mit zu bewirken und zu bestimmen.

Man darf sich natürlich die Mühe nicht verdrießen lassen, umher zu gehen und nachzusehen, und dies immer und immer wieder zu thun und zu corrigiren und die Regel zu wiederholen.

3) Wie sie sitzen sollen.

Hierauf giebt es natürlich nur eine und eine sehr einfache Antwort: Gerade! Das ist sehr bald gesagt und tausend Lehrer meinen, diese Regel hätten sie sich selbst an den Schuhen abgelaufen. Aber dieses Geradesitzen bei den Kleinen (vielleicht auch bei den Großen) einzuführen und consequent durchzuführen und immer aufrecht zu erhalten, ist nicht so leicht und nicht so bald geschehen. Es erfordert von Seiten des Lehrers außerordentliche Sorglichkeit, stete Wachsamkeit, viel Geduld und viel — — Lunge. Und doch gehört diese gewissenhafte Ueberwachung mit zu den unerläßlichen Pflichten, die der unumstößliche Grundsatz jedem Lehrer vorschreibt: **„Erst der Leib, dann der Geist!“**

Ich halte es für Papierverschwendung, Dir, lieber junger Freund, der Du auf dem Seminare Naturgeschichte mit der nöthigen Anatomie gehört hast, die Nachtheile zu schildern und nachzuweisen, die aus der Nichtbeachtung oder Vernachlässigung jener Pflicht für Deine Pflegebefohlenen hervorgehen; mache Dich aber darauf aufmerksam, wie Du, indem Du mit strenger Consequenz auf das Geradesitzen beim Schreiben hältst, abgesehen von dem vortheilhaften Einflusse auf die Entwickelung des kindlichen Körpers — auch hierin einen guten, sehr heilsamen Grund für die anderen sieben Schuljahre legst. Was ein Häkchen u. s. w.

Vorstudien zum Schreiben.

„Also noch nicht zum eigentlichen Schreiben?“ — Bewahre! — „Noch keinen Buchstaben vorschreiben?“ — Behüte! — „Aber was denn?“ — Vorstudien, lieber Freund! Vorstudien!

Jetzt wird erst gemalt! — „Gemalt?“ — Ja siehst Du, meine Kleinen und ich nennen das, was große Leute „Zeichnen“ nennen würden, malen. Diese Bezeichnung bringen die Kleinen gewöhnlich mit in

die Schule. Wenn sie zu Hause die Tafel und den Stift zur Hand nahmen, so wollten sie nicht zeichnen, sondern „malen“. Und weil ich nun meine, dieser Ausdruck liege den Kleinen näher und habe mehr Reiz für sie, so lasse ich eben malen.

Zu diesem Behufe nehme ich die Kreide in die Hand, stelle mich vor die schwarze Tafel und sage etwa: „Jetzt paßt auf, wir wollen einmal Etwas malen. Was malen wir nur gleich? — Halt, jetzt weiß ich's: Wollen einmal ein Lineal malen.“ Ich male also ein Lineal und zwar in der einfachsten Weise. „Was male ich denn nun? — Halt, eine Stecknadel. — Ein Kästchen (ein Quadrat). — Einen Hut. — Eine Fahne. — Einen Tisch. — Einen Stuhl. — Einen Spazierstock. — Eine Peitsche. — Einen Baum.“ (Natürlich alle Figuren mit geraden Linien und so einfach als möglich.)

„Nun versucht einmal, ob Ihr das auch malen könnt. Aber recht gerade sitzen, den Schiefer und die Tafel richtig halten. So, jetzt fangt an.“

Das „Malen“ beginnt und ich beginne meine Wanderung zwischen den Bänken hin und her, um da zu ermuthigen, dort zu loben; hier zu helfen, dort zu verbessern u. s. w.

Jedes Kind arbeitet nach seinen besten Kräften. Es kommen wunderbare „Gemälde“ zum Vorschein. Das thut nichts. Auch über die schlechtesten muß man sich freuen, um — Muth zu machen. Da sitzt auch Einer, der bebt vor der Aufgabe zurück und — weint. Dem führt man die Hand, dem malt man auf seiner Tafel vor u. dgl.

Die Kinder haben viel Originale vor sich. Es sind mit Absicht viel gegeben, damit der Schüler Auswahl habe. Er wählt sich, was ihm am leichtesten scheint. Blos ein Bild vorzumalen, ist falsch. So malt nun jedes Kind, so gut es kann. Es malt mit Lust, weil es bekannte Dinge sind, die es schafft. Und so lernt es spielend mit dem Griffel umgehen, und weiter hat diese Malerei keinen Zweck.

Dem aufmerksamen Auge des Lehrers wird aber gleich in dieser ersten Lection der Vorstudien nicht entgehen, wo sich Auffassungsgabe, wo sich Sinn für Formen, für Accuratesse, für Reinlichkeit u. dgl. zeigt.

Die Vorstudien sind indes mit dieser ersten Lection noch nicht beendet. Die zweite Stunde wird etwa ein Zelt, eine Plumpe, ein Säbel, ein Kreuz, ein Fenster, ein Haus, ein Hobel, eine Pyramide u. dgl. gemalt.

Das dritte Mal geht man zu den krummen Linien über und malt

eine Haarnadel, eine Kugel, halbe Kugeln, einen Apfel, ein Ei, zwei Kirschen, ein Blatt, eine Blume, eine Trommel, einen Pilz, einen Becher u. s. w. Ich wiederhole: Auf die simpelste Weise.

Es kommt bei diesen „Originalen" doch auch etwas auf die Aufeinanderfolge vom Leichten zum Schweren an, nur alles recht einfach. Es sei indes keine Zeichenstunde, sondern blos eine Stunde, in der die Hand den Griffel führen lernen soll.

Eine zweite Stufe der Vorstudien.

Während die Kleinen bis jetzt ad libitum „malen" konnten, gewöhne ich sie nun, gerade das nachzubilden, was ich ihnen eben als Vorbild gebe.

Ich male also einen Punkt an und veranlasse sie, denselben nachzuformen. Ich schreibe einen großen Punkt, einen kleinen. Ich schreibe den Punkt oben, unten, links, rechts, in die und jene Ecke auf die Tafel. Einen großen und einen kleinen neben, über einander u. s. w. Ist dies geübt, dann male ich ein „Ringel" (Kreis), groß, klein, stark, fein u. s. w. u. s. w. Wird ebenfalls geübt.

Jetzt ziehe ich aus freier Hand eine Linie über die ganze Tafel, von oben nach unten. „Macht es nach!" — Dann von unten nach oben. Darauf ziehe ich die Diagonalen von oben nach unten, von unten nach oben, stark, fein u. s. w.

Ist dies geübt, so lasse ich nun

1) kurze, gerade Striche bilden; a. von oben nach unten, b. von unten nach oben, c. feine, d. starke Striche.

2) Schräge Striche; a. von unten nach oben, b. von oben nach unten, c. feine, d. starke.

3) Wagerechte; a. feine, b. starke.

Nun aber eine Hauptsache: Zu allen diesen Uebungen auf dieser zweiten Stufe der Vorstudien müssen die Kleinen sprechen. Sie müssen sagen, was das für ein Gebild ist, was ihnen der Lehrer angeschrieben hat und was sie nachahmen. In der Regel wird das im Chore gesprochen. Als z. B.: Das ist ein Punkt (oder: Sie haben einen Punkt gemacht). — Das ist ein großer Punkt. — Das ist ein kleiner Punkt. —

Das ist ein Ringel. — Das ist ein großes Ringel. — Das ist ein kleines Ringel. — Das ist ein feines Ringel. — Das ist ein starkes (dickes) Ringel.

Das ist eine Linie. — Das ist eine lange Linie. — Das ist eine starke Linie. — Das ist eine feine (schwache) Linie. — Das ist eine gerade Linie. — Das ist eine schräge Linie.

Das ist ein gerader (schräger, starker, feiner, kurzer, langer) Strich u. s. w.

Nachdem man alle diese Punkt- und Stricharten an der schwarzen Tafel (vielleicht bunt durch einander) angeschrieben hat, zeigt man mit einem Stäbchen auf das eine oder andere Gebild und läßt sich sagen, was das ist. Der Einzelne giebt die Antwort und im Chore wird sie nachgesprochen.

Ist dies alles geschehen, kann man auch die Kinder auffordern: Macht mir jetzt einmal einen großen Punkt, einen geraden Strich, einen schrägen Strich, einen feinen Strich, einen starken schrägen Strich u. s. w.

Diese Aufgabe zu steigern, löscht man alles weg, was an der schwarzen Tafel steht, und verlangt nun, daß die Kinder aus dem Kopfe dergleichen gewünschte Punkte, Ringel und Striche niederschreiben.

Mit diesen Vorstudien wirst Du kaum die erste Woche fertig werden. Das ist aber auch durchaus kein Unglück. Glaubst Du aber, in dieser Sache genug gethan zu haben, so gehst Du nun zum Schreiben der Buchstaben über. Hierbei aber steht Manchem noch eine recht unangenehme, langweilige und leicht Kopfschmerzen verursachende Arbeit bevor, nämlich:

Alle Schiefertafeln mit Kritzellinien zu beziehen.

O das ist eine häßliche Arbeit, zumal wenn Du eine zahlreiche Klasse hast! Aber diese Mühe ist nöthig und Du darfst Dich ihr nicht entziehen. Ja, Du darfst den eigentlichen Schreibunterricht nicht eher beginnen, bis nicht die letzte Schiefertafel bezogen ist.

Als Kritzelinstrument nehme ich gern ein altes, aber starkes Federmesser, dessen Klinge nur noch ein Stumpf ist. Es ist durchaus nicht nöthig, daß Du jede Linie erst abzirkelst, das wäre dann wirklich eine Heidenarbeit. Dein gesundes Augenmaß ist Dir schon Zirkel genug, und auf eine Differenz von der Breite eines Haares kommt's wirklich nicht an. Darauf aber gieb Acht, daß Du die Doppellinien für den Grundstrich nicht zu eng ziehst. Lieber ziehe etwas weiter, als nöthig, nur nicht zu eng.

Glücklicherweise hat man angefangen, die Schiefertafeln gleich in den Schiefertafelfabriken zu liniiren. Leider nur sind diese rothen Linien nicht von langer Dauer. Sie verwischen sich und dann bleibt uns immer wieder das Vergnügen, Kritzellinien zu ziehen.

Das Buchstabenschreiben.

Vorerst erklärst Du nun den Kindern, welchen Zweck die Linien auf ihren Tafeln haben. Sie werden das um so leichter begreifen, wenn Du ihnen sagst, wie ihre Linien den Deinigen auf der schwarzen Tafel ganz ähnlich seien. „Seht, bei mir stehen zwei Linien eng beisammen und bei Euch auch. Bei mir befindet sich zwischen zwei Doppellinien eine einfache (Höhenlinie) und bei Euch auch. Nun gebt Acht! Ich werde jetzt einen Strich zwischen die Doppellinien schreiben. Seht her! Ich fange auf der obersten Linie an und ziehe schräg nach links herunter, bis der Strich auf der untersten Linie auftrifft. Ich will's noch einmal machen. Noch einmal. Nun macht mir einmal das nach. Setzt einmal alle den Schiefer an der obersten Doppellinie an. So. Nun zieht schräg nach links herunter, bis auf die unterste. So ist's schön! Seht, da habt Ihr ja schon einen Strich fertig. Wollen's gleich noch einmal machen. Das geht ja ganz charmant! Nun noch einen! Der Gustav hier ist aber ein Stückchen über die unterste Linie herunter gefahren. Seht mal her, der hat's so gemacht. (Zeige den Fehler auf der schwarzen Tafel.) Das darf nicht sein. Das kleine Stückchen muß er weglöschen. So — Ah! Der Moritz hier hat den Strich nicht ganz herunter gezogen bis auf die unterste Linie, das sieht wieder schlecht aus. Seht mal her, so hat er's gemacht. Nicht wahr, da muß Moritz noch ein Stückchen dran setzen?

Nun schreibt mir die ganze Linie lauter solche Striche, immer einen neben den andern. Aber hübsch aufpassen, daß sie alle oben und unten antreffen."

Jetzt, Lehrer, mache Deine Runde und sieh und hilf!

„So, jetzt haben alle die erste Zeile fertig. Nun wollen wir die zweite Zeile anfangen. Fangt an, gerade wieder so. Halt! Erst alle gerade sitzen! Den Schiefer richtig anfassen! So! Jetzt!" U. s. w.

In ähnlicher Weise werden nun auch die folgenden Uebungen vorgenommen und behandelt.

Es folgt nun derselbe Strich, aber von unten nach oben und zwar fein.

Hierauf werden beide Stricharten als feine (Haarstriche) und dann als starke (Grundstriche) Striche geübt.

Jetzt bringt man Veränderung in die Sache, indem man abwechselnd einen feinen und einen starken Strich schreiben läßt.

Somit ist der Haar- und Grundstrich gewonnen.

Es gilt nun, den Haarstrich mit dem Grundstriche zu verbinden. „Gebt Acht! Ich mache jetzt einen feinen Strich von unten nach oben. Gleich an diesen feinen setze ich einen starken Strich von oben nach unten. Den starken aber mache ich nicht ganz so schräg, wie den feinen. Nicht wahr, das sieht gerade so aus, als wenn man zwei Kartenblättchen an einander gelehnt hätte? (oder wie der Giebel eines Hauses?) — Nun versucht Ihr das auch.“ U. s. w. — Rundreise!

„Achtung! Jetzt wollen wir an den starken Strich noch einen feinen setzen. Paßt auf, wie ich's mache. Habt Ihr's gesehen? Wie ich mit dem starken Strich herunter war, setzte ich nicht ab, sondern fuhr gleich wieder fein und schräg hinauf. Wie viel sind denn da Striche geworden? — Wie viel feine sind dabei? — Wie viel starke? — Was kommt zuerst für ein Strich? — Was ist in der Mitte für ein Strich? — Was für ein Strich steht zuletzt? — Nicht wahr, dieser Buchstabe sieht bald aus wie ein kleiner Junge, der den einen Arm nach Oben und den andern nach Unten ausstreckt? (Mach's vor.) Jetzt versucht Ihr, diesen Buchstaben zu schreiben. Wißt Ihr noch, wie ich angefangen habe?“ U. s. w. — Rundreise.

Du wirst auf diesem Umgange wieder verschiedene Mängel u. s. w. finden. Bringe diese zur öffentlichen Schau. Gehe an die Tafel und schreibe sie an.

„Denkt einmal, Einer hat so (unter, über die Doppellinien, alle drei Striche stark, alle drei fein u. s. w.) geschrieben. Was ist da falsch daran? Welchen Fehler hat er gemacht?“

„Ihr habt mir vorhin gesagt, dieser Buchstabe bestünde aus drei Strichen. Jetzt wollen wir den Buchstaben schreiben und wollen zugleich die Striche dabei zählen. Gebt Acht, ich will's Euch erst einmal vormachen. Ich fange also auf der untersten Linie an: Eins — jetzt bin ich oben — zwei — jetzt bin ich unten — drei — jetzt bin ich

wieder oben. Will's noch einmal machen! Eins, zwei, drei. — Nun schreibt Ihr auch mal so und zählt dazu, gerade wie ich es jetzt gemacht habe. Also, setzt den Schiefer auf der untersten Linie an. So, nun langsam, schräg hinauf — eins — jetzt langsam herunter — zwei — jetzt wieder hinauf — drei."

„Ei, das geht ja ganz prächtig! Wollen's gleich noch einmal machen! Immer noch einmal! Noch einmal! — Immer so fort und zählen dazu." U. s. w.

„Jetzt (heute) will ich Euch eine Freude bereiten. Ihr sollt einen Buchstaben schreiben lernen, der in Eurem Lesebuche steht. Er ist gar nicht schwer, Ihr werdet ihn sehr bald können. Was wird das für ein Buchstabe sein?! Ich weiß es schon."

Nimm ein i aus der Lesemaschine und zeige es den Kindern. Wie heißt dieser Buchstabe? — Ich will Euch einmal dieses i gerade so auf die Tafel malen, wie es hier und wie es gedruckt im Buche steht. Paßt auf! i (Bringe absichtlich etwas lange damit zu, stelle dieses Schreiben etwas umständlich dar.) O, da habe ich aber lange zugebracht, ehe ein solches i fertig wurde. Das i so zu schreiben, wie es gedruckt ist, ist schwer. Da machen es sich nun die großen Leute leichter, wenn sie ein solches i schreiben. Ich will Euch jetzt zeigen, wie die großen Leute dieses i schreiben. Seht alle genau her! Fein hinauf, stark herunter, fein hinauf und nun noch ein Pünktchen darüber.

So sieht also ein geschriebenes i aus. Wie heißt dieser Buchstabe? Was ist das für ein i?" (Ein gedrucktes.) „Und das hier?" (Ein geschriebenes.)

„Nun versucht Ihr es, ein solches i zu schreiben. Nicht wahr, das wird Euch gar nicht schwer werden? Das Stück hier (die drei Striche) könnt Ihr ja schon, Ihr braucht blos noch das Pünktchen darüber zu machen. Aber — merkt Euch — das Pünktchen darf nicht dicker sein, als der Grundstrich hier ist; es muß auch ganz genau in der Mitte zwischen diesen beiden Linien (Höhenlinie und obere Doppellinie) stehen. Wer also das Pünktchen so (schreibe mehrere i mit verschiedenen fehlerhaften Punkten an) schreiben wollte, das wäre grundfalsch. Und denkt nur, wie das auch aussieht? Hahaha!"

„Jetzt seht Euch mein i noch ein Mal recht genau an und nun schreibt." Rundreise. Die entdeckten Fehler werden (ohne den Autor zu nennen) in schon oben bezeichneter Weise zur Schau gestellt und gerügt.

„Gebt Acht! Wir wollen wieder zählen beim Schreiben. Ihr zählt also erst: Eins, zwei, drei, und wenn Ihr das Pünktchen macht, sagt Ihr: Pünktchen. Will's Euch einmal vormachen: Eins — zwei — drei — Pünktchen."

„Jetzt, den Schiefer angesetzt: Eins — zwei — drei — Pünktchen. — Gleich wieder los. — Immer wieder los." U. s. w.

Lieber Freund! Mein Buch würde ungeheuer dickleibig werden, wollte ich fortfahren, die Einübung jedes einzelnen Buchstabens in dieser umständlichen und ausführlichen Weise zu demonstriren. Ich denke aber eben, das ist durchaus nicht nöthig. Du siehst nun schon, wie man ohngefähr die Sache angreifen und behandeln kann. Die Winke, die ich Dir bereits bei dem einen Buchstaben gegeben, wirst Du bequem auf die nachfolgenden anderen übertragen; wirst Dir bei neuen Erscheinungen an den Buchstaben selbst zu helfen wissen u. s. w.

Nur Eins vergiß nicht: Laß die Schreibestunde nicht zu einem „stummen, kalten Arbeiten" werden. Suche den Kleinen Interesse an der Sache einzuflößen, beschäftige dabei ihren Verstand, ihre Sprachwerkzeuge, ihre Phantasie. Suche durch Vergleiche, durch Geschichten u. dgl. zu erzielen, daß ihnen die Buchstaben keine „kalten Gestalten", sondern „lebendige Bilder" werden und sind. Ich will Dir hierzu noch einige Winke geben.

Das **i** ist ein kleiner Junge, der mit der rechten Hand die Mütze in die Höhe wirft. — Das **o** = ein kleiner Junge, der den linken Arm krumm macht und einen Apfel hält. — Das Häkchen über dem **u** = ein Drache. — Das **t** hat ein Kästchen auf dem Rücken. — Das **ſ** ist eine Peitsche u. s. w.

Wir haben nun aber noch über zwei wichtige Dinge mit einander zu reden.

I. Ueber das Schreibeziel auf der Schiefertafel.

Laß Dir zuvörderst sagen, wie weit die Kleinen im ersten Jahr bei dem Stundenplane einer Dresdner Bürgerschule (wöchentlich neun Stunden auf Lesen und Schreiben) gebracht werden können. Es ist aber damit nicht etwa gesagt, daß ich das höchste Ziel darin erreicht

a. Durchschnittlich drei Viertheile meiner Schüler schreiben Hauptwörter: Namen, Thiere, Pflanzen, Schulgeräthe, Hausgeräthe u. s. w. aus dem Kopfe auf. Eine nicht unerhebliche Zahl bilden auch wol schon kleine Sätze. Wer wollte hierbei schon eine orthographisch richtige Schreibweise erwarten?

b. Alle — nur mit Ausnahme der specifischen „Pappenheimer" — schreiben gedruckte Geschichten ab und mit wenigen Ausnahmen orthographisch richtig.

c. Alle auch schreiben die lateinischen Geschichten ab und zwar gerade dieselbe Schrift, wie sie im Buche steht. Die Allermeisten schreiben diese Schrift ganz nett und leserlich und schreiben sie gern.

Den Leistungen a und b zufolge haben also meine Kleinen nach Jahresfrist das kleine und große Alphabet vollkommen inne und verstehen alle einzelnen Buchstaben zu verbinden.

Solltest Du, lieber Freund, mit Deiner Elementarklasse in ähnlichen Verhältnissen stehen, wie sie unsere Bürgerschulen bieten, dann kann und muß es Dein Streben sein, dasselbe Resultat zu erreichen.

Du kannst es erreichen, sobald Du — die Geschicklichkeit setze ich voraus — **gewissenhaft** arbeitest. Mehr bedarf es nicht. Eines Mehreren möchte ich mich auch nicht rühmen. Ich mag mich nicht „zu Tode hetzen" und verzichte gern auf diesen Ruhm in meiner Grabrede. —

Du aber, Freund, der Du in Deiner Elementarklasse unter ganz anderen Verhältnissen — überfüllte Klasse, Mangel an Lehrmitteln, beschränkte Zeit, uncultivirtere Kinder u. s. w. — arbeitest, laß Dir durch das mitgetheilte Resultat den Muth nicht nehmen. In gewissem Sinne angewendet, tröste Dich der Spruch: „Wem viel gegeben ist, von dem wird man viel fordern." Du kannst dieses Ziel nicht erreichen, selbst wenn Du Deine frische Jugend einsetzen wolltest.

Es läßt sich darum auch kein unbedingtes Ziel feststellen, was die Elementarklasse in Bezug auf das Schreiben (hier auf der Tafel) zu erreichen hätte. Anstreben mag indes selbst der Elementarlehrer unter den ungünstigsten Verhältnissen, daß seine Kleinen wenigstens das kleine Alphabet auf der Tafel schreiben lernen.

Wie erreiche ich jenes Ziel?

a. In Bezug auf das Schönschreiben.

Es giebt Elementarlehrer — oder Pädagogen, die denselben predigen — welche als obersten Grundsatz hinstellen: „Man darf in der Elementar-

klasse nicht eher einen neuen Buchstaben vorschreiben, bis nicht alle Schüler den alten gründlich erlernt haben." Wüßte ich, daß mir es Niemand übel nähme — denn ich will mich durchaus mit pädagogischen Gelehrten nicht verfeinden — möchte ich hierzu ein wenig lächeln. „Wird dieses Princip", sagen sie erläuternd, „nicht streng inne gehalten, so fehlt der gute Grund, es wird nichts Gescheidtes fertig, es entsteht Ruschelei, Schmiererei."

Ich bin ganz entschieden ganz anderer Ansicht.

Wollten wir warten, bis **alle** unsere Kleinen z. B. nur das einfache **i** regelrecht schreiben, Du lieber Gott! wie lange würden wir warten, wie viel Tausend und aber Tausend Mal würden die besseren Schreiber das gute **i** fabriciren müssen! Das „Mailüfterl" würde längst nicht mehr wehen, ja vielleicht schon Korn gemäht werden, ehe das simple **i** von **allen** probemäßig erlernt wäre! Wie viel Schiefer würden verschrieben werden, wie viel Mal würden wir den Wochenkalender stellen müssen, ehe wir später auf jeder Tafel das schwierige **r** gut geschrieben erblickten!*)

Nein! Wenn die größere Mehrzahl meiner Kleinen den einen Buchstaben **leidlich** nachbildet, gehe ich zu einem anderen über, sodaß ich — in der Regel — jeden Tag einen neuen vornehme.

Die Kinder, meine ich, müssen erst eine gewisse Routine (das nicht falsch verstehen!) mit dem Schiefer bekommen, ehe man eine gewisse Geschicklichkeit im Buchstabenzeichnen (weiter ist's bei ihnen doch anfänglich nichts) von ihnen erwarten kann. Zudem kehren auch die einzelnen Buchstaben später so oft wieder, daß die Uebung und mit ihr die Vervollkommnung nicht ausbleibt. Der kleine Schüler hat sich bei dem nicht schneckenartigen Fortschreiten im Alphabete (ich will einmal so sagen, komme aber später noch auf die Reihenfolge zurück) mit jedem Tage an größere Schwierigkeiten wagen müssen, das macht ihn stark und geschickter, die leichten Buchstaben, sobald sie wiederkehren, besser

*) Ich finde jene gepriesene Maßregel quälend, tyrannisch, geisttödtend und darum ganz unpädagogisch. Die Herren Schreiblehrer vom Fache werden hierbei Ach und Weh über mich schreien, aber — sie sind eben auch keine Elementar-, sondern Schreiblehrer! Sollte man es wol für möglich halten, daß es Schreiblehrer giebt, die da (mit wirklich kühner Stirn) behaupten, daß der Elementarlehrer daran schuld sei, wenn ein Knabe oder ein Mädchen der ersten Klasse (also nachdem der Schüler die Elementarklasse sieben Jahre hinter sich hat) nicht so vollkommen gut schreibt, wie es von dem Betreffenden gewünscht wird? — Ich habe das mit eigenen Ohren gehört.

darzustellen, als früher. Ich möchte sagen, die Schrift glättet sich nach und nach wie von selbst ab und, ist das Jahr um, dann schreiben eben die Kleinen alle (mit unbedeutenden Ausnahmen), was man so sagt: recht nett. Eine ziemliche Anzahl schreibt sogar schön, wenn Du das Wort nicht in der höchsten Potenz nimmst.

Was ich also bis jetzt auf obige Frage gesagt habe, betraf nur die Schönheit der Schrift.

b. In Bezug auf das Abschreiben aus dem Lesebuche.

Haben die Kleinen das große und kleine Alphabet inne, stelle ich ihnen einzelne (anfangs einen, später 2, 4, 6 u. s. w.) gedruckte Buchstaben aus der Lesemaschine auf, ohne etwa die betreffende Schreibschrift darunter oder daneben zu schreiben. Ich sage z. B.: Heute schreibt mir einmal diese sechs gedruckten Buchstaben ab: **a, b, c, d, e, f.** — Das geschieht. In der Regel wissen die meisten Kinder gleich, wie jeder einzelne geschrieben wird. Bemerke ich Unsicherheit, nun dann schreibe ich den betreffenden fraglichen Buchstaben einmal hin, lösche ihn aber gleich wieder weg.

So nehme ich das große und kleine Alphabet — etwa in acht Tagen — durch. Ist dies geschehen, so setze ich kleine Wörtchen an, z. B. da, ich, er, bei, Ei, Sau, Heu, Leim, Buch, Rad u. s. w.; später kurze Sätzchen: Gott ist gut. Ich bin ein Kind. Die Rose blüht u. s. w.

Kommen die Kleinen damit in gewünschter Weise zu Fache, so sage ich: „Nun schlagt einmal Euer Lesebuch auf, Seite so und so viel. Seht, hier stehen auch solche Wörter, wie ich Euch schon oft angesetzt habe. Wollen einmal sehen, ob wir auch diese Wörter, die im Buche stehen, abschreiben können. Wie heißt das Wort hier auf der ersten Zeile? (Hof.) Das Wort wollen wir schreiben. Welcher Buchstabe steht zuerst? — Schreibt ihn. — Welcher folgt dann? — Schreibt ihn. — Welcher steht zuletzt? — Schreibt ihn. — Nun will ich das Wort auch einmal an die schwarze Tafel schreiben. (Schreibe.) Habt Ihr es gerade so geschrieben, wie ich? — Habt Ihr auch die drei Buchstaben so hübsch aneinander gehangen (daß keiner davonlaufen, ausreißen kann), wie ich? Zeigt einmal Eure Tafeln hoch." U. s. w.

In gleicher Weise arbeite ich etwa zehn Wörter mit ihnen durch. Dann heißt es: „Nun schreibt für Euch allein die folgenden Wörter ab."

Hierbei muß ich nun freilich eines sehr zweckmäßigen Hilfsmittels gedenken, das meinen Kleinen das Lesebuch bietet. Dasselbe enthält

nämlich auf seinem letzten Blatte eine Tabelle mit dem großen und kleinen Alphabete in Schreibschrift und zwar so geordnet, daß über jedem geschriebenen Buchstaben der gleichnamige gedruckte steht. Weiß nun ein Schüler einmal nicht gleich, wie der oder jener Buchstabe geschrieben wird, sieht er auf dieser Tabelle nach. Und so erreiche ich mittelst dieser Tabelle das Abschreiben von Wörtern, Sätzen und Geschichten aus dem gedruckten Buche in der Regel sehr bald. Das letzte Vierteljahr aber wird diese Tabelle von den Kleinen kaum noch zu Hilfe genommen. Zudem haben wir in den Dresdner öffentlichen Schulen noch ein sehr praktisches Hilfsmittel für den beregten Zweck. In jeder Elementarklasse hängt eine große (wohl über 1 M. im Quadrat) Tabelle mit dem gedruckten und geschriebenen großen und kleinen Alphabete. Wenn also ein Kind einmal nicht gleich weiß, wie ein Buchstabe geschrieben wird, darf es nur einen Blick auf diese Tabelle werfen. — Dieses Hilfsmittel ist außerordentlich praktisch.

Um Zweierlei muß man sich nun freilich besonders kümmern:

1) Daß **möglichst** orthographisch richtig abgeschrieben wird.

Sehr häufig verwechseln z. B. die Kleinen das **b** und **p**, **d** und **t**, auch **f**, **ß** und **s** u. s. w. Es wird dabei keineswegs schon Orthographie systematisch getrieben (das wäre zu viel verlangt), wol aber der Sinn für Orthographie angeregt, indem man es als einen (großen, großen, fürchterlich großen) Fehler bezeichnet, ein **d** statt ein **t** geschrieben und sich diesen Buchstaben im Buche nicht genau angesehen zu haben.

2) Daß die Kinder dabei immer möglichst gut schreiben.

Indem die Kinder ihre Gedanken auf das Abschreiben richten, vergessen sie leicht, möglichst (also was in ihren Kräften steht) gut zu schreiben. Dies erscheint ihnen jetzt sehr leicht als Nebensache. Indem sie ferner gern recht viel abschreiben möchten — denn das Abschreiben macht ihnen Vergnügen — gerathen sie leicht in „Eile“ und ins — Schmieren. Wo ich eine solche Ruschelschrift erblicke, fahre ich sofort mit dem feuchten Finger quer durch, oft zum nicht geringen Schreck und Aerger des Kleinen, denn er muß nun wieder von vorne anfangen.

Ich gebe nur selten auf, mir zu Hause etwas abzuschreiben, wol aber schreiben manche Kinder aus freiem Antriebe und dann freue ich mich darüber, wenn sie mir dieses Product ihres häuslichen Fleißes bringen.

c. In Bezug auf das Schreiben aus dem Kopfe.

Sobald meine Kleinen ein **i** und ein **e** schreiben können, lasse ich

auch beide Buchstaben verbinden und ein **ei** daraus bilden. Sobald sie **a** und **u** schreiben, lasse ich sie auch (solche Zusammensetzungen schreibe ich gewöhnlich Nachmittags vor) **au** und **nu** schreiben. Sobald sie das **S** erlernt haben, bilde ich Wörter, wie: Sau, See, Seil u. s. w.

Dieses Anschreiben von Zusammenziehungen erlernter Buchstaben geschieht aber nicht so mir nichts, dir nichts, sondern ich sage z. B.: „Jetzt wollen wir einmal das Wort Sau schreiben. Hört darauf, ich will Euch dieses Wort recht lang und deutlich vorsprechen. Sau (gedehnt). Sprecht Ihr es auch einmal so. Noch einmal u. s. w. Was hört Ihr da zuerst für einen Laut? Was für einen Laut muß ich also zuerst schreiben? Gut. Aber nun merkt Euch: Wenn man den Namen eines Thieres schreibt, muß man allemal zu Anfange des Wortes einen großen Buchstaben setzen. Wir müssen also zu Anfang ein **S** schreiben. (Wenn Ihr da wolltet ein [kleines] **ſ** machen, ach, da würden Euch die großen Leute auslachen u. s. w.) Wie klingt jetzt dieser Buchstabe? — Was für ein Wort wollten wir schreiben? (Sau.) Was hört Ihr nach dem **S**? (**au**) Aus welchen beiden Buchstaben besteht das **au**? Welcher kommt zuerst? (**a**) Welcher dann? (**u**) Gut. Nun will ich das **au** dazu schreiben. So. Wie heißt nun das Wort?“

In dieser Weise suche ich Wörter aus dem Kopfe zu bilden. Wird diese Uebung eine Zeit lang fortgesetzt, wird dann und wann noch ein Viertelstündchen aus dem Kopfe lautirt, so findet sich eben ein großer Theil der Kleinen bald darein, selbst Wörter zu bilden und niederzuschreiben. Und — wie gerne thun sie dies.

Ich lege indes auf diese „Frucht“ noch nicht so viel Werth, als auf die Fähigkeit, Gedrucktes abschreiben zu können. Ich meine, es ist damit ein Vorsprung gewonnen und ein Grund gelegt, für den die nächstfolgende (bei uns die siebente) Klasse nur dankbar sein kann. Sie ist damit einer Mühe, die ihr eigentlich zukommt, überhoben und kann sogleich auf dieser Grundlage fortbauen. Thut dies die folgende Klasse, baut sie frisch auf dem Vorgefundenen fort, folgen diesem Beispiele auch die nachfolgenden Klassen, so sollte ich meinen, müßte es in den oberen Klassen mit der Orthographie, die uns **sächsischen** Lehrern (in Preußen z. B. kennt man in vielen Schulen fast gar keine Orthographiestunde) viel Noth und Arbeit macht, nicht viel mehr zu thun geben.

II. Ueber die Reihenfolge der zu erlernenden Buchstaben.

Die meisten Pädagogen, alle Schreiblehrer, und besonders die Kalligraphen vom Fache, werden hierauf antworten: „Streng genetisch!"

Meine Praxis hat mich indes zu einer anderen Ansicht gebracht. Ich verfahre durchaus nicht streng genetisch.

„Warum? Wie kannst Du Dich unterstehen, einem so allgemeinen und gepriesenen Grundsatze zu widerstreben?"

Höre mich! Ich gehe von dem Princip aus: Das Kind soll erst den gedruckten, den in seiner Gestalt unwandelbaren, sich stets gleichbleibenden Buchstaben kennen und lesen, dann erst denselben schreiben lernen.

Der geschriebene Buchstabe muß jedesmal erst von der Hand des Lehrers augenblicklich geschaffen werden. Nicht jeder Elementarlehrer aber ist und kann Kalligraph sein, und so wird der geschriebene Buchstabe von ihm mehr oder weniger unvollkommen, bezüglich seiner Form nicht consequent dargestellt. Denke ich nun erst an die „Ritter von der traurigen Gestalt", welche die Kleinen, indem sie den Buchstaben nachbilden, produciren, leuchtet mir um so mehr ein, daß es nicht zweckmäßig ist, die Kleinen auf diesem Wege ihre erste Bekanntschaft mit den Schriftzeichen machen zu lassen.

Wollte ich den streng genetischen Gang innehalten, würde ich auch sehr bald Buchstaben schreiben lassen müssen, die die Kinder im gedruckten Buche noch nicht kennen gelernt haben. Daraus aber soll „Wirrwarr entstehen".

Soll der genetische Gang streng innegehalten und den Kindern klar werden, so sind für die einzelnen Theile eines Buchstabens unbedingt auch technische Bezeichnungen nöthig. Da giebt es „Aufstrich, Abstrich, Oberschleife, Unterschleife, Oval, Oval links, Oval rechts, Schleifpunkt" und wie die einzelnen Theile sonst noch heißen. Die Kleinen aber damit zu „quälen" bringe ich nicht fertig. Dergleichen Unterricht paßt nicht für das erste, kaum für das zweite Schuljahr. Höchstens die Namen „Haarstrich, Grundstrich, Punkt und Schleife" kommen bei mir zum Vorschein.

Und dann, mit welchem Vortheile will man aus bereits Bekanntem Neues bilden, wenn jenes noch an so viel Unvollkommenheiten leidet, wie dies in der Elementarklasse gar nicht anders sein kann?

Dieser Ansicht ist wol auch der Schreibleſemethodiker und in dieser Beziehung bin ich mit ihm einverstanden.

Eine gewisse Reihenfolge halte ich aber denn doch auch inne, die indes mit jenem genetischen Gange nicht viel gemein hat. Ich lasse mich dabei von zwei Rücksichten leiten:

1) Von — wie schon erwähnt — dem Lesebuche, das die Kinder in den Händen haben.

Damit ist aber nicht gesagt, daß ich die Buchstaben in derselben Reihenfolge schreiben lasse, wie sie im Lesebuche — worin ganz andere Grundsätze maßgebend waren — nach einander kommen, sondern ich richte mich eben nur insofern nach dem Lesebuche, als ich, wie ich bereits ausgesprochen, keinen Buchstaben schreiben lasse, der nicht vorher im Buche erlernt war.

2) Von der größeren oder geringeren Schreib-Schwierigkeit, die der einzelne Buchstabe hat.

Das **i** ist natürlich der erste. Dann lasse ich folgen **ü** (nicht **u**, weil dieser Buchstabe im Buche erst später eintritt), **u**, **e**, **ei**, **eu**, **o**, **ö**, **a**, **ä**, **ai**, **au**, **äu**, **j** (ja, je), **g** (ge, gei, gu, geig), **f** (fei, fau, fag, fäg), **f** (fa, feg, feig, faff, feif), **h** (heg, haff, huff, hof, hauf), **ch** (fich, fuch, fach, hoch), **fch** (fchaf, hafch, hufch, fchief) u. f. w.

Es ist nicht nöthig, die ganze Reihenfolge darzustellen, denn es kommt wirklich nicht so außerordentlich viel darauf an, welchen Buchstaben Du, nachdem die Kinder einmal die ersten zehn Buchstaben geübt haben, folgen läßt.

Ich nehme nicht etwa erst das ganze kleine Alphabet durch, sondern flechte sehr bald Großbuchstaben (anfangs natürlich leichte) ein. So lehre ich z. B. sehr bald das **S**, **O**, **E**, **D**, **F** u. s. w.

Ich habe es alle Jahre wieder erfahren, daß die Kleinen z. B. das **S** viel eher „fertig bringen" als das **s**, ja das große **R** viel leichter als das schwerere **r**, und ich bin überzeugt, alle Großbuchstaben bieten ihnen weniger Schwierigkeiten, als das **p**. Deshalb kommt dieser Buchstabe (den man, merkwürdigerweise, von einer gewissen, sonst rühmlichst bekannten, pädagogischen Seite die veraltete schwierige Form lassen zu müssen geglaubt hat) auch bei mir in der Regel zuletzt ins Feuer.

Darum in Bezug auf diese Reihenfolge nur nicht ängstlich! Das Schreiben der Kleinen kann noch nicht auf „gründliche Einsicht in den Buchstabenbau" basirt werden; es bleibt ein Nachmalen, nur daß diese Thätigkeit durch die Uebung nach und nach zu einer gewissen Fertigkeit wird.

B. Das Schreiben im Schreibebuche.

1) Wann hat dieser Unterricht zu beginnen?

In manchen Schulen — oder richtiger, von manchen Elementarlehrern — wird er gleich mit dem Eintritte des Kindes in die Schule (wenn auch nicht gerade die erste Woche) begonnen. Sie meinen, das Lesenlernen und das Rechnenlernen habe seine Schwierigkeit und das Schreiben mit der Feder auch, nur letzteres seine besonderen. So gut aber, als mit dem Lesen und Rechnen gleich begonnen werde, müsse dies auch mit dem Schreiben im Buche geschehen.

In Privat- und besonders in höheren Privatschulen habe ich häufig gefunden, daß die Kleinen kurz nach ihrem Eintritte die Feder in die Hand bekommen. Es hat hier seine Gründe. Dergleichen Anstalten müssen nach außen etwas bieten, die betreffenden Eltern wollen bald Etwas sehen, und jene Maxime entspricht dieser verzeihlichen Rücksicht. Es ist dieser frühe Anfang durchaus kein Unglück für das Kind, dürfte aber doch nicht ganz räthlich sein.

Warum nicht?

a. Es ist gegen den Ursatz: Vom Leichten zum Schweren. Die Feder ist viel schwieriger zu führen und erfordert weit mehr Regelnbeobachtung, als der Schiefer. Dieser bildet gleichsam den Uebergang zur Feder, darum ihn zuerst. Mit ihm erst die Kinder vertraut und fest machen.

b. Wenn die Kinder gleich mit der Feder beginnen sollen, kommt ihnen, so zu sagen, mit einem Male zu viel über den Hals, nämlich die Haltung und richtige Führung dieses „eigensinnigen" Schreibinstrumentes und auch zugleich die Nachbildung des vorgeschriebenen Buchstabens. Das ist zu viel! Der kleine Kopf und die kleinen Hände sind einer so complicirten Arbeit noch nicht gewachsen. Und das Resultat? — Das gewünschte Ziel wird nicht, oder doch schwer und jedenfalls spät erst erreicht.

c. Bei der Schrift mit der Feder ist eigentlich keine Correctur erlaubt, wenigstens darf man das den Kindern nicht weismachen. Das Kind also, das gleich an die Feder gespannt wird, kann sich gar nicht helfen. Es sieht vielleicht, welch „gräßliche Gestalt" es eben zu

Tage gefördert hat, es ärgert sich wol gar darüber, aber — „Was ich geschrieben, das habe ich geschrieben!“ — Es läßt sich nichts daran ändern, das „Ungeheuer“ bleibt stehen.

Anders, wie bereits früher bemerkt, ist es mit dem Schiefer. Ein Strich mit dem Schwämmchen (oder gewöhnlich mit dem feuchten Finger) und — die Mißgestalt ist beseitigt. Ist nur ein Theil des Buchstabens mißrathen, wird derselbe schnell amputirt und ein besserer daran gesetzt. Ist das Kind mit der Vertheilung der Stärke des Druckes nicht zufrieden, kann es bequem nachbessern und so das unvollkommene Gebild zum vollkommneren erheben.

d. Und nun denke man sich die kleine, ungeschickte, noch völlig ungeschulte Hand, die soll mit der mit Tinte gefüllten Feder umgehen, mit einem Instrumente, an dem ein Tropfen leichtflüssiger, schwarzer Masse hängt? Ein Druck, ein Stoß, ein Ruck und — das Unglück ist fertig! Da liegt das verhaßte, schmutzige Thier und grinzt mit seinem großen, schwarzen Auge das erschrockene (vielleicht gar das weinende) Knäblein oder Mägdlein an!

Dergleichen unliebsame Bevölkerung der Schreibebücher ist selbst dann nicht zu vermeiden, wenn die Kinder erst, nachdem sie bereits mit dem Schiefer umzugehen wissen, die Feder bekommen; wie viel derartige Einquartierung mag aber erst das arme Schreibebuch bekommen, wenn in der Elementarklasse gleich mit der Feder begonnen wird?

Ich finde es daher am zweckmäßigsten, erst dann den Kleinen die Feder in die Hand zu geben, wenn sie mit der Führung des Schiefers gehörig vertraut und im Nachbilden des großen und kleinen Alphabetes auf der Tafel genügend sicher sind. Dies ist durchschnittlich (ich rede von meiner Bürgerschule) nach einem halben Jahre der Fall. Und so ist in der Regel Michaelis der Zeitpunkt, da ich den Schreibunterricht im Buche, wenn es sein müßte, beginnen würde.

2) Wie oft soll im Buche geschrieben werden?

Ich meine, es genügen wöchentlich zwei Stunden vollkommen. Es wird in dieser Zeit erreicht, was man von der Elementarklasse in dieser Beziehung erwarten kann. Davon noch später.

3) Wie lange soll jedesmal geschrieben werden?

Im Buche würde ich jedesmal eine Stunde schreiben lassen. Warum?

a. Das Austheilen der Bücher und Federn, sowie das Zurücknehmen

dieser Gegenstände nimmt recht gut eine Viertelstunde, zumal in der ersten Zeit, da man jedem Kinde das Schreibebuch, so zu sagen, mundrecht hinlegen (aufschlagen u. s. w.) muß, in Anspruch. Es bleiben demnach nur drei Viertelstunden zu dem eigentlichen Schreiben. Wollte man weniger als eine Stunde — vielleicht gar nur eine halbe Stunde — auf diesen Unterricht verwenden und dann vielleicht wöchentlich ein Mal mehr schreiben lassen, so hielte ich das für eine Zeitverschwendung, da eben jedesmal eine Viertelstunde verloren geht.

b. Beim Schreiben im Buche ist es sehr ersprießlich, daß die Kleinen zu einer anhaltenden Ruhe und in einen gewissen „Zug" kommen, dazu aber ist eine Zeit von drei Viertelstunden das rechte Maß.

c. Wolltest Du mir erwidern, daß diese letzte Annahme den früher ausgesprochenen Grundsätzen widerspräche, so muß ich Dir entgegnen, die Erfahrung früher oft gemacht zu haben, daß für die Kleinen das Schreiben mit Tinte und Feder — ich möchte sagen, ein Fest ist. Sie freuen sich nicht nur viele Wochen vorher auf den Beginn dieses Unterrichts, sondern freuen sich auch auf jede einzelne Stunde. „Schreiben wir heute im Buche? — Schreiben wir morgen wieder? — Schreiben wir bald wieder im Buche? — Wenn (wann) schreiben wir denn wieder?" Diese Fragen hörte ich oft. In keiner Stunde sind die kleinen Leutchen so mäuschenstill und so ununterbrochen emsig, als in dieser Schreibestunde. Wird sie endlich geschlossen, so hörte ich das schon oft bedauern. Weil nun die Kleinen gerade an diesem Unterrichtszweige so viel Interesse finden, wird ihnen die Zeit nie lang, sind für sie daher auch drei Viertelstunden nicht zu viel.

4) Die Schreibmaterialien.

Der Lehrer braucht keine neuen. Seine schwarze Tafe seine präparirte Kreide und seine beiden Lappen reichen auch hierbei aus. Das Kind aber braucht:

a. Ein Schreibebuch.

Dieses Buch muß unbedingt liniirt sein und zwar möglichst weitlinig, damit zur Bildung des Buchstabens gehöriger Spielraum gegeben ist und seine Gestalt deutlicher in die Augen fällt.

Dieses Buch möchte dem Formate nach am liebsten in Querquart gehalten sein. Bei Hochquart sind die Linien natürlich kürzer und das Kind muß öfter absetzen, was eben nicht vortheilhaft erscheint.

Dieses Buch muß mit einem Löschblatte und mit einem Um-

schlage versehen sein. Letzterer ist unerläßlich, weil man wol diesem Umschlage, nicht gern aber dem Buche selbst einen Schmutzfleck verzeiht.

b. Eine Feder.

Eine Gänse- oder eine Stahlfeder?

Hast Du eine Quelle, die Dir immer gute Gänsefedern liefert, hast Du ein gutes Federmesser, einen guten Schleifer, viel überflüssige Zeit und die nöthige Lust zum Federschneiden, dann kannst Du Deine Kleinen getrost mit Gänsefedern schreiben lassen. Nur denke nicht etwa, daß Du mit ihnen besser fährst und eher und sicherer zum Ziele kommst. Wie viele Tausende sind von diesem Wahne, die Geburt einer Zopfmethode, bereits geheilt.

Ich für meinen Theil würde recht gern ein Opfer zu einem Denkmale für den Mann bringen, der die Stahlfedern erfunden hat. Was habe ich als junger Lehrer, indem mich das Loos traf, den Schreibunterricht außer in meiner, noch in zwei anderen Klassen zu geben, für Federn schneiden müssen!! Eine heillose, entsetzliche Arbeit! Ohne sie wäre die Welt freilich auch um das schöne Lied gekommen, in dem es unter Anderem heißt:

Federn schneiden, Tinte rühren
Und beim Schreib'n die Hände führen u. s. w.

Die Stahlfeder eignet sich ganz gut, ja ich möchte sagen, ganz vorzüglich für die kleinen Anfänger im Schreiben. Sie hat etwas „Bestimmtes", läßt sich ein wenig maltraitiren, ohne es gleich übel zu nehmen, wie die Gänsefeder thut, und entspricht auch der Natur der Kinderhand, die lieber mit etwas Compactem umgeht.

Zwei Eigenschaften muß freilich die Stahlfeder des Elementarschülers besitzen. Sie muß die nöthige Elasticität und einen breiten Schnabel haben. Wo die Schule die Federn (Schnäbel) nicht liefert, muß sie der Lehrer besorgen. Er darf es durchaus nicht den Kindern überlassen, sich selbst mit Federn zu versehen. Daraus würden sonst große Uebelstände entstehen. Selbst die Federhalter muß der Lehrer selbst wählen und natürlich darauf sehen, daß sie so leicht als möglich sind. Je leichter, desto besser.

c. Tinte.

In Bezug auf die Tinte ist hauptsächlich auf Zweierlei zu achten. Erstens: Man muß die Tintenfäßchen so füllen, daß die Feder beim Eintauchen nie mehr Tinte fassen kann, als nöthig ist. In ein volles

Tintenfaß einzutauchen verstehen die Kleinen noch nicht. Man muß ihnen daher die Regel geben: „Ihr taucht so tief ein, bis Ihr mit dem Schnabel auf den Boden des Tintenfasses auftrefft.“ Demgemäß muß nun eben das letztere gefüllt sein.

Zweitens: Man muß die Tintenfässer vor allem Staub u. dgl. schützen, damit kein störender Körper zwischen die Schnäbel kommt, sodaß dann kein Haarstrich und keine Schleife mehr möglich ist. Der größere Schüler bemerkt es augenblicklich, wenn ein Fäserchen u. s. w. am Schnabel hängt, und entfernt es; der kleine versteht und bemerkt das nicht und — schreibt fort. Er wundert sich vielleicht über die plötzlich entstehende schmierige Schrift, kennt aber die Ursache nicht.

5) Aeußere Ordnung beim Schreiben.

Ein Haupterforderniß ist, daß die Kleinen ja nicht zu eng an einander sitzen. Die Norm ist die, daß sie regelrecht sitzen und doch sich nicht berühren. Es ist sehr schlimm, wo diese Ordnung nicht innegehalten werden kann. Erstens wird dann die Haltung eine gezwungene, das Schreiben ein genirtes und Stoßereien sind unvermeidlich.

Sollte die Schreibestunde beginnen, theilte ich zuerst die Bücher aus. Ich legte dem Bankoberſten das Häuflein hin, das auf seine Bank gehörte. Dieser, der jetzt Geschriebenes lesen konnte, vertheilte sie.

Jetzt wurde commandirt: „Die Bücher aufschlagen!“ Alle schlugen die Bücher auf, brachen sie zusammen und legten das Löschblatt darauf. Dem, der noch nicht damit zu Fache kam, half der Bankoberste.

Darauf theilte ich die Federn aus. Jeder Bankoberste bekam wieder seine Zahl, die er vertheilte.

Nun wurde commandirt: „Tintenfässer auf!“ Somit wurden die Fächer geöffnet, in denen sich jene befanden.

Nachdem ich vorgeschrieben, hieß es: „Die Federn in die Hand! Eintauchen! Federn richtig anfassen! Hochhalten! Linke Hand aufs Buch! Jetzt schreiben!“

War die Schreibestunde abgelaufen, gebot ich: „Die Federn reinigen!“ Jedes Kind griff nach dem Stückchen Löschpapier, welches neben dem Tintenfäßchen stak, wischte seine Feder sorgsam ab und gab sie darauf dem Bankoberſten. Dieser mußte nachsehen, ob alle ganz rein (denn darauf muß gehalten werden) ausgewischt seien.

Darauf hieß es: „Die Bücher trocknen!“ Alle breiteten die Lösch-

blätter auf die Schrift, hielten dieselben mit der linken Hand fest und strichen mit der rechten darüber hin.

Zu dem Ende ertönte mein Ruf: „Bücher zu! Bücher zusammenlegen!“ Ein Schüler legte sein Buch auf das seines Nachbars, und so kamen die Bücher zuletzt zum Bankobersten. Ich aber ging nun und nahm zuerst die Federn ein und dann die Bücher. Darauf commandirte ich noch: „Tintenkästchen zu!“ Alle schoben die Schieber zu, was gewöhnlich mit avec geschah. Na, diesen Spaß ließ ich den Kleinen gern.

6) **Vorerklärungen.**

Es gilt hierbei hauptsächlich, die Kleinen mit den neuen Schreibutensilien genau bekannt zu machen.

a. Mit der Feder.

Es ist unumgänglich nöthig, dem Kinde die Einrichtung, Beschaffenheit und Theile der Stahlfeder zu erklären. Diese Erläuterungen tragen wesentlich bei, daß es mit der Feder und zwar um so schneller umgehen lernt.

Um diese Bekanntschaft schnell und sicher zu ermöglichen, hatte ich mir eine Feder aus steifer, weißer Pappe gefertigt. Diese Feder war so stark, wie ein dicker Lampencylinder, aber einer Stahlfeder ganz analog geformt, nur mit Hinweglassung des hölzernen Stiels. An dieser Feder nun, die sehr veranschaulichender Natur war, zeigte, benannte und erklärte ich alle wesentlichen Theile einer Stahlfeder. Dabei hatte jedes Kind eine eigentliche Stahlfeder in der Hand und mußte sich an derselben von dem Gesagten überzeugen.

An dieser großen Feder brachte ich auch dem Kinde auf eine sehr anschauliche Weise bei, warum es die Schreibfeder gerade so und nicht anders führen dürfe. Auch konnte ich an diesem Riesenexemplare recht augenscheinlich zeigen, wie weit der Schnabel mit Tinte gefüllt sein dürfe u. dgl.

Die Anfertigung einer solchen Pappfeder empfehle ich allen Elementarlehrern angelegentlichst.*)

---

*) In Bezug auf das Halten der Feder nur noch ein Wort. Ich weiß, daß es allgemeine Grundregel ist, die Feder mit drei gestreckten Fingern zu halten. Ich ordnete dies auch so an und hielt im Allgemeinen darauf. Doch war ich darin nicht Pedant. Ich peinigte das Kind nicht mit dieser Regel, denn ich fand, daß diejenigen oft gerade am schlechtesten schrieben, die die Feder streng nach dieser Regel hielten, und diejenigen am besten, die sie so, wie den Schiefer

b. Mit der Tinte.

Wie tief man eintauchen muß, ist bereits oben erläutert. Noch aber muß man die Kleinen aufmerksam machen, was die Tinte für „gefährliches Zeug" ist, daß sie häßliche Flecke macht und daß diese Flecke, wenn sie in die Kleider kommen, nur schwer wieder herauszubringen sind.

Ich zeigte meinen Kleinen auch, erstens, wie schlecht ein Tintenklecks in einem Buche aussieht, indem ich ein Blatt recht schönes, weißes Papier nahm, dasselbe beklecksste und ihnen nun das „Bild" vorhielt. Zweitens zeigte ich ihnen, wie leicht ein „Klecks" gemacht werden könne, indem ich eine Feder eintauchte und ein wenig damit schüttelte oder zuckte u. dgl., sodaß ein Tropfen Tinte ab- und auf das weiße Papier fiel.

Dergleichen Manöver tragen gar gute Früchte. Die Kleinen lernen sich in Acht nehmen.

c. Mit dem Löschblatte.

Ein Löschblatt ist ein lumpiges Ding und doch bedarf es in der Elementarklasse seines Commentars. Du mußt den Kindern sagen, wozu es da, wie es zu verwenden und zu handhaben ist. Aber das „Sagen" reicht noch nicht aus, Du mußt es ihnen zeigen (vormachen), wie man mit diesem Dinge umgeht. Ja, Du mußt es immer und immer wieder zeigen, denn Du wirst finden, wie es, trotz des sorgfältigsten „Explicirens", immer noch einige Schüler giebt, die, anstatt mit dem Löschblatte zu trocknen, die ganze Schrift verwischen u. dgl. Daß das Löschblatt während des Schreibens als Unterlage der Hand gilt, brauche ich wol nicht erst zu erwähnen.

7) Vorstudien.

Ich ließ nicht gleich im eigentlichen Schreibebuche schreiben, sondern gab jedem Kinde erst einen in Quart gebrochenen Bogen Papier. Auf diesem wurden die ersten Exercitien gemacht. Auf ihm sollten sich die Kinder erst mit der Feder einigermaßen bewegen lernen, sich „die Hörner

---

(auf dem untergesteckten ersten Gliede des Mittelfingers ruhend) führten. Und ich frage, ob wol alle Herren Kalligraphen, wenn sie für sich schreiben, die Feder stets so halten, wie sie es lehren? Ich frage ferner: Wie häufig findet man Jemanden, der mit ausgestreckten Fingern schreibt? Ich behaupte sogar, es ist nicht natürlich, die Feder in dieser Weise zu halten, und führe als Grund an, daß kein Mensch von selbst darauf kommt, und daß die Schüler immer und immer wieder zu der verbotenen, weit bequemeren Haltung zurückkehren.

etwas ablaufen", die Eigenthümlichkeit der Feder kennen lernen, und hier das unvermeidliche Opfer an Kleckſen bringen. Auf dieſem Bogen Linien zu ziehen, iſt nicht nöthig. Es iſt eben ein „Schmierbogen", ähnlich dem Blatte, auf dem der Maler den Ton der Farben probirt.

Auf dieſem Bogen ließ ich etwa drei Stunden ſchreiben. Was dann aber?

a. Zuerſt blos Haarſtriche und zwar von unten nach oben.

b. Grundſtriche, verſteht ſich, von oben nach unten.

c. Hierauf ließ ich Haar- und Grundſtrich verbinden.

d. Dann Haarſtrich, Grundſtrich, Haarſtrich.

Sobald dieſe Uebung erreicht war, trat auch das Zählen ein.

Ich ſchrieb alſo an der Tafel vor und ließ das Original nachbilden.

aa. Erſt ad libitum, bb. dann mit Zählen, cc. dann wieder ungebunden.

Auch bei dieſem ſogenannten Taktſchreiben ſuchte ich Abwechslung anzubringen. Z. B. beim Schreiben des i ließ ich ſagen: „Eins, zwei, drei, Punkt." Oder: „Fein, ſtark, fein, Punkt." Oder: „Auf, ab, auf, Punkt." Oder: „Hin, her, hin, Punkt."

Bei dieſen Uebungen ermahnte ich fortwährend, möglichſt groß zu ſchreiben. Ob die Kinder gerade oder ſchiefe (und wie ſchief ſchreiben manche) Linien ſchrieben, darauf kam es mir nicht an. Nur ſollten ſie ſich mit der Feder bewegen lernen.

Zu dieſem Zwecke ließ ich ſie auch ſchon in der zweiten Stunde geeignete Züge ausführen, z. B. eine Linie zuſammenhängende l, oder j, oder h u. ſ. w. Ja, die dritte Stunde ſchrieb ich ihnen ſogar verſchiedene große Buchſtaben, wol auch Wörter vor. Dies Alles aber waren bloße „Federproben", „Federexercitien". Ich möchte Dir ſie aber ſo dringend empfehlen, wie Profeſſor Bock das „warme Waſſer" als Hausmittel empfiehlt.

Haben die Kleinen drei Stunden lang alle möglichen Bewegungen mit der Feder ausgeführt, alle möglichen Schwierigkeiten dabei auszuführen gehabt, die Natur der Feder kennen gelernt, die unumgängliche Zahl Kleckſe geliefert: wird ihnen die erſte Seite im Buche dann viel leichter, gleich die erſte Zeile gewinnt an Sicherheit.

Ich würde ſogar heute neben dem eigentlichen Schreibebuche noch ein extraes Uebungsbuch einführen, in welchem — und wenn auch nur aller 14 Tage eine Viertelſtunde — dergleichen Zug- und Schwung-

manöver auszuführen wären, und glaube, es müsse ganz zweckmäßig sein, wenn diese Einrichtung bis in die obersten Klassen hinauf beibehalten würde. Durch dergleichen Uebungen bekommen die Kinder eben Schwung und Zug in die Hände (woran es in der Regel sehr fehlt) und eine gewisse Courage zum Schreiben.

8) Das Schreiben im eigentlichen Buche.

Nachdem die ersten Uebungen, das Bilden von einzelnen Haar- und Grundstrichen und die Verbindung beider geübt waren, schrieb ich den ersten Buchstaben, das unvermeidliche **i** vor.

Dieses **i** schrieb ich natürlich so rein und correct als möglich an die Tafel. In einiger Entfernung davon aber schrieb ich auch zugleich *fehlerhafte* **i** an. Z. B. eins mit lauter Grund-, eins mit lauter Haarstrichen; eins, dessen Grundstrich nicht an der oberen, eins, dessen Grundstrich nicht an der unteren Doppellinie antraf; eins, das über die Linien hinaus, eins, das unter die Linie ging u. s. w. u. s. w. Indem die Kinder im Voraus diese Mängel und Fehler sehen, lernen sie sich vor ihnen hüten. Natürlich muß man sie anhalten, die betreffenden Unvollkommenheiten dieser Buchstaben selbst aufzufinden, und nachzuweisen, warum dieser und jener falsch ist. Das thun sie gar zu gern.

Nun aber kommt uns hier eine wichtige Frage entgegen: *Soll der Lehrer im Voraus im Buche vorschreiben?*

Es giebt nicht wenige Lehrer, namentlich Nichtelementarlehrer, die mit Händen und Füßen *für* dieses „Vorausschreiben" sind.

Ich bin mit Händen und Füßen *dagegen* und zwar aus folgenden Gründen:

a. Weil ich nie weiß und wissen kann, wie viel (Seiten, Linien) ich vorschreiben soll. Schreibe ich blos auf einer Seite vor und das Kind schreibt in der Stunde mehr, was dann? — Schreibe ich zwei Seiten vor und das Kind schreibt in der Stunde nur eine, was dann, wenn die nächste Stunde ein neuer Buchstabe geschrieben werden soll?

b. Der Lehrer hat nicht wenig viel wichtigere Arbeiten für die Schule, als dieses Vorschreiben, dessen Segen ich nicht einzusehen vermag, ist. Er ist aber nicht blos Lehrer, er ist auch Mensch. Wenn nun in allen möglichen Berufsarbeiten, von den höchsten Regierungsgeschäften bis zum Besenbinder herab, darnach gestrebt wird, unnöthige Lasten abzuschütteln und die Arbeit zu *vereinfachen*, so sehe ich nicht

ein, warum wir Lehrer — wenn wir sonst unser Ziel erreichen — nicht auch auf **Erleichterungen** denken sollen.

O, lieber College, ich bin da an einen Punkt gekommen, dem ich von Herzen gern, wenn dieses Buch der Platz dazu wäre, einige Bogen widmen möchte! **Wie selten, wie höchst selten denkt man daran, es dem Lehrer in dieser oder jener Beziehung zu erleichtern,** und wie geschäftig ist man, ihm nur immer noch mehr Arbeiten (besonders für seine freie Zeit), Pflichten, Verantwortlichkeiten u. s. w. aufzulegen; wie grübelt, brütet und tüftelt man förmlich auf gewissen Seiten, neue Einrichtungen zu treffen, neue Lasten aufzulegen, neue Ziele zu stecken, neue Mittel zu octroyiren. Soll es doch Anstaltsleiter geben, die fast in jeder Schulconferenz neue Einrichtungen zum Vorschein bringen und für das Methodische und Disciplinelle stets neue Recepte (als das Product ihrer „stillen Stunden") in der Tasche haben; ja, denen man förmlich ihr Glück anmerkt, daß ihnen wieder etwas Anderes, Neues **eingefallen** ist. — Auf diese Weise aber häuft und thürmt sich so viel Neues auf, daß das nur unlängst erst **„Eingefallene"** bald wieder — **einfallen** muß. Man nennt jene sich fast überstürzende Maxime sehr gern „Streben nach Fortschritt", in sehr vielen Fällen ist es aber blos eine nutzlose „Neuerung", Eigensinn, oder noch etwas Anderes. — —!

Die Erziehungswissenschaft, die Pädagogik, soll fortschreiten, muß fortschreiten, aber dieser Fortschritt muß unter humaner Berücksichtigung der Kraft und Zeit des Lehrers angebahnt werden. Jener Fortschritt ist allerdings eine Schraube ohne Ende, aber das muß sie es für den einzelnen Lehrer nicht werden, sonst wird sie schließlich für ihn eine Schraube mit — **Ende.** Doch, hier genug davon.

Ich schrieb also nicht im Voraus vor. Meine Einrichtung war folgende: Ich schrieb den betreffenden Buchstaben in oben bezeichneter Weise an die Tafel. Darauf fingen die Kinder zu schreiben an und ich begann meine Rundreise, sah, erklärte und half.

Die Kinder schrieben immer ruhig fort. Nur ich unterbrach sie zuweilen, indem ich commandirte: „Halt! Alle gerade sitzen! — Die Bücher wieder richtig legen! Alle die Feder richtig anfassen!" u. dgl.

Auch ist es nöthig, daß man die Kleinen jede Schreibestunde mehr als einmal erinnert: „Nicht zu sehr aufdrücken! Hübsch schräg schreiben! Nicht gar zu langsam schreiben!" Auf Beachtung dieser letzten Mahnung hielt ich ganz besonders. Wenn auch der oder jener Buchstabe

gänzlich verunglückte, schadete nichts. Es kommt doch eher Zug und Schwung in die Hand, als wenn die Kinder ewig lange an einem Buchstaben herum „tüfteln".

Ich möchte fast sagen: Die Kleinen sollen noch gar nicht schön schreiben, sie sollen nur schreiben lernen. Deshalb nahm ich auch jede Stunde einen neuen Buchstaben vor, unbekümmert darum, daß ein großer Theil der Schüler den alten noch sehr mangelhaft schrieb.

Hatte ein Kind seine Seite herunter geschrieben, so trocknete es dieselbe erst mit dem Löschblatte und signalisirte mir dann durch Aufheben der Hand, daß ich kommen solle.

Ich kam, besah mir die Seite, gab mein Urtheil ab und wendete dann das Buch oder Blatt um. Kein Kind durfte mir dieses Umwenden eigenhändig besorgen, weil die Kleinen das in der Regel nicht gut verstehen. Sie überspringen eine Seite, legen das Buch verkehrt, brechen Blätter schief oder nicht scharf und so entsteht allerlei Unordnung.

Jetzt aber schrieb ich dem Kinde auf die neue Seite und zwar mit seiner eigenen Feder einen Buchstaben vor. So bekam also jedes Kind, sobald es eine neue Seite anfing, vorgeschrieben.

Dieses Vorschreiben in der Stunde und zwar mit der Feder des Kindes hat die Vortheile:

a. Es entgeht mir auf diese Weise keine Seite, die ich nicht gesehen und beurtheilt hätte.

b. Das Kind sieht dabei, wie der Buchstabe entsteht und wie ich ihn entstehen lasse, wie ich die Feder halte u. s. w.

c. Ich lerne dabei kennen, ob des Kindes Feder etwas taugt oder nicht; ob sie vielleicht zu hart oder zu weich ist, ob sie kritzelt u. dgl. Die Kleinen verstehen das nicht, sie schreiben und „würgen" fort, selbst wenn die Feder von solcher Beschaffenheit wäre, daß kein Mensch einen ordentlichen Strich damit machen könnte. Sind mir doch Fälle vorgekommen, daß Kinder selbst dann noch fortzuschreiben suchten, als beide Schnäbel abgebrochen waren.

Ueberhaupt sind diese ersten Schreibstunden (besonders die allererste) in der Regel reich an komischen Scenen. Da fängt einer plötzlich an zu weinen. Warum? Er hat einen fürchterlichen Klecks gemacht, der ihm einen panischen Schrecken einflößt. Dort brechen Einem plötzlich beide Schnäbel ab, darüber erschrickt er dermaßen, daß er im Gesichte blutroth wird. Hier hat Einer die ganze Schrift aus Versehen mit dem Aermel ausgewischt und stiert nun verwundert das

„Höllenbreughel-Gemälde“ an und weiß nicht, wo es hergekommen ist. Da ist einer mit der Feder quer über's Buch gefahren. Sein Herr Nachbar hat ihn gestoßen. Da vergißt auch Einer einmal, daß er nicht mit dem Schiefer, sondern mit Tinte schreibt, und wischt rasch mit dem Finger einen schlechten Buchstaben aus u. s. w. Man könnte über dergleichen Situationen zuweilen hell auflachen, wenn man nicht ernst sein müßte.

Hierbei gebe ich Dir den guten Rath, lieber junger Freund: Sei ob solcher Unreinlichkeiten, namentlich in Bezug auf die Tintenkleckse, nicht zu streng. Bedenke, wie leicht so ein „Thierchen“ geschaffen ist (hast Du, als Lehrer, noch keinen gemacht?), wie unerfahren noch die kleinen Schüler und wie ungeschickt noch ihre kleinen Händchen sind! „Schone meinen Sohn Absalom!“

Es giebt Elementarlehrer, welche sich, wenn das Examen kommt, ganze Nächte hinsetzen und „schlachten“, nur, damit kein Kleckschen mehr in den Büchern der Kleinen zu sehen ist. Das thue ich durchaus nicht. Warum? Weil ein Stoß Schreibehefte aus der Elementarklasse mit Kleckſen etwas ganz Natürliches ist, und etwas Unnatürliches will ich meinen Vorgesetzten nicht auftischen.

9) Welches Ziel ist im Schreibebuche zu erreichen?

Ich wiederhole hier meine Ansicht: „Die Kleinen sollen im ersten Jahre nicht schön schreiben, sondern nur schreiben lernen.“ Zu diesem Behufe genügt die Uebung der Buchstaben des kleinen Alphabetes vollständig. Ich ging darum auch nie weiter. War das kleine Alphabet durchgeschrieben, ließ ich höchstens noch kleine Silben und Wörter, wie: an, bei, die, so, wie u. s. w. bilden.

Das aber sei noch bemerkt: Sobald meine Kleinen anfingen, mit Tinte zu schreiben, hatten sie auf der Tafel bereits das große und kleine Alphabet durchgeübt, es waren ihnen also alle Buchstaben bekannt. Deshalb schlug ich denn nun auch (im Buche) den genetischen Weg ein, aber mit Hinweglassung aller schreibgelehrten Bezeichnung der Buchstabentheile. Ich ließ also jetzt die Buchstaben so auf einander folgen, wie sie aus einander entstehen.

10) Schlußschreibgedanke.

So gern ich auch stets den Federschreibunterricht in der Elementarklasse (schon aus dem Grunde mit, weil dabei die liebe Lunge etwas

Ruhe hat) gegeben und so ausführlich ich dieses Kapitel soeben behandelt habe, geht meine Ansicht doch dahin, daß das Schreiben mit der Feder für **das erste Schuljahr durchaus noch nicht nöthig ist.** Die Elementarklasse muß in nicht gar zu viel Dingen den Anfang machen und den Grund legen sollen. In ihr kann die Zeit, welche auf das Federschreiben verwendet wird, viel nützlicher verwerthet werden. Setzt dafür noch mehr Anschauungsunterricht an, damit die Aussprache, das Sprechen und die Sprache noch mehr gefördert werden könne. Und sollen wir denn der folgenden (bei uns der 7.) Klasse in allen Stücken den „saueren Grund" graben? Der Grundsatz muß Geltung erlangen, daß auch die folgende (das 2. Schuljahr) Klasse noch Elementarklasse zu sein hat. Warum soll hier nicht auch in irgend einer Disciplin noch der „Anfang" gemacht werden? Mein Bestreben wird es daher sein, das Federschreiben aus dem ersten Schuljahre hinauszudrängen, und ich hoffe, diesen Fortschritt zu erreichen.

Und heute, Anno **77,** kann ich sagen: **Er ist erreicht,** wenigstens in oder für Sachsen, denn unser neues Schulgesetz verordnet wenigstens die Tintenschrift in der Elementarklasse nicht. Ein „Gott sei Dank!" dafür.

So viel über das Schreiben in der Elementarklasse. Nun, lieber Freund, prüfe Alles und das Gute behalte!

Sechszehnter Abschnitt.

Das Rechnen.

Allgemeines. — Kopfrechnen. — Tafelrechnen. — Anschauungsmittel. — Meine Methode. — Sollen schon Ziffern angewendet werden? — Schriftliche Darstellung meiner Methode.

1) Das Rechnen im Allgemeinen.

Auf den Lectionsplänen der Dresdner Bürgerschulen sind neuerdings für die Elementarklasse wöchentlich vier Rechnenstunden angesetzt. Daß man, wenigstens anfänglich, nicht eine volle Stunde rechnen lassen,

sondern diesen Unterricht auf verschiedene Zeiten, vielleicht zu halben Stunden, vertheilen wird, versteht sich von selbst.

So viel Zeit haben nicht alle Elementarklassen auf diesen Zweig des Wissens und Könnens zu verwenden, man denke dabei nur wieder an die Armen- und Landschulen. Ein allgemeines Ziel aufzustellen, ist darum gar nicht möglich. Es kann nur ein bedingungsweises sein, hauptsächlich je nach der gegebenen Zeit.

Wenn es nun aber von irgendeiner Schuldisciplin gilt, daß für sie ein guter, ein tüchtiger Grund gelegt werden muß, so muß das ganz besonders vom Rechnen gesagt und behauptet werden. Ein ersprießliches, in erwünschter Weise fortschreitendes Rechnenlernen ist ohne einen „guten Grund" gar nicht denkbar, ist eben so unmöglich, als daß der ein braver Maler werden kann, der nie eine regelrechte Linie zeichnen lernte. **„Langsam und gründlich!"** das ist die Parole beim Rechnenunterrichte in der Elementarklasse. Das Ueberschreiten dieses ersten Paragraphen rächt sich sicher, wenn nicht in dieser, so doch ganz gewiß in der nächsten Klasse.

Da nun aber unsere Kleinen noch keine Idee vom eigentlichen Rechnen mitbringen (höchstens vermögen Einige bis zehn, aber nur mechanisch, zu zählen), da das Rechnenlernen eine der schwierigsten Geistesoperationen für sie ist, da dasselbe überhaupt nicht „Jedermanns Ding" ist, da der erste Unterricht überaus gründlich und gewissenhaft genommen sein will: darf für die Elementarklasse das Rechnenziel durchaus nicht hoch gesteckt werden.

Ich spreche aus Erfahrung, wenn ich behaupte, daß nicht zu wenig verlangt ist, wenn die Kleinen innerhalb des ersten Schuljahres, bei wöchentlich drei Stunden Unterricht, so weit gebracht sein sollen, daß alle (natürlich mit Ausnahme der specifisch Schwachen) in dem Zahlenraume von 1—10 jedmögliche Operation (alle vier Species u. s. w.) **sicher** und **schnell** auszuführen verstehen.

Es wäre möglich, daß der oder jener Pädagog dies für ein lächerlich niederes Ziel hielte. Dem aber halte ich entgegen, daß ich gesagt habe, **alle** Schüler sollen so weit gebracht werden und der Unterricht soll ein ganz **gründlicher** sein, er soll zur **klaren** Einsicht in diesen Zahlenraum führen.

Wer nun Elementarlehrer, wer ein wirklicher Elementarlehrer ist, wird zu ermessen verstehen, welche Aufgabe in jenem Ziele liegt; wird wissen, was es heißt, alle Kinder auf diesen Standpunkt zu

führen. Ja, von 1—10 vorwärts und rückwärts gezählt und ein wenig addirt und subtrahirt innerhalb dieser Grenze wird bald, aber frage man dann nur nach der Einsicht, nach der Klarheit. Und, thut es Zusammenzählen und Abziehen allein?

Hast Du, lieber junger Freund, in einem Jahre das angedeutete Ziel **vollständig** erreicht, so kannst Du mit Dir zufrieden sein, kannst Dir sogar — aber in aller Stille, man möchte Dich sonst für eingebildet halten, denn der Lehrer möchte ja nie irgendwie merken lassen, daß er denn doch auch etwas leiste — vergnügt die Hände reiben und Deine Klasse getrost Deinem Herrn Nachfolger übergeben.

Nun und hättest Du noch vor Jahresschluß jenes Ziel (aber ja gründlich geprüft!) erreicht, so rechnet Dir es gewiß niemand für eine Sünde an, wenn Du über die Zehn hinaus gehst.

Noch einmal aber sei es gesagt: Ist in der Elementarklasse der Zahlenraum von 1—10 so recht gründlich, nach allen möglichen Seiten hin, behandelt (ausgetitscht, wie man zu sagen pflegt) worden, können die nachfolgenden Klassen nicht nur mit dieser Grundlage zufrieden, sondern für dieselbe sogar dankbar sein.

2) Das Kopf- und Tafelrechnen.

Es dürfte hier wol zunächst die Frage zu beantworten sein: „Soll auch schon in der Elementarklasse auf der Tafel gerechnet werden?“ Ich bejahe sie unbedingt.

a. Das Tafelrechnen bringt Abwechslung in die Sache. Was das Kind erst blos gedacht und gesprochen hat, muß es nun in gewissen Bildern darstellen.

b. Das Tafelrechnen ist eine Art Erholung für die Kleinen. Sie brauchen dabei gar nicht mehr so angestrengt geistig thätig zu sein, wie sie es beim Kopfrechnen sein mußten, wobei der Lehrer die ungetheilteste Aufmerksamkeit verlangte. — Und ist denn der Lunge des Lehrers nicht auch eine kleine Erholung zu gönnen?

c. Beim Tafelrechnen muß das Kind ganz auf eigenen Füßen stehen, es muß, so zu sagen, selbstständig rechnen, und so hat das Tafelrechnen seinen ganz besonderen Vortheil.

d. Es gehört unbedingt zur Aufgabe der Elementarklasse, daß sie auch im Tafelrechnen einen kleinen Anfang mache, damit die nächste Klasse auch in dieser Beziehung schon einen gewissen Grund und Boden vorfindet, auf dem sie nur fortzubauen braucht.

Immer und immer aber muß das Kopfrechnen vorherrschend bleiben, die erste Stelle einnehmen. Es muß sich, wenn man sein Verhältniß zum Tafelrechnen in Zahlen ausdrücken will, zu diesem etwa verhalten wie 4 zu 1. Im gewöhnlichen Leben und während der ganzen Schulzeit ist das Kopfrechnen eine Hauptsache, und so muß es dasselbe auch schon im Elementarunterricht sein und bleiben.

3) Anschauungsmittel beim ersten Rechnenunterrichte.

Zu einem gründlichen und wirklich erfolgreichen Rechnenunterrichte in der Elementarklasse gehören hauptsächlich drei Dinge: 1) Anschauung, 2) noch einmal Anschauung und 3) immer wieder Anschauung. Welcher Elementarlehrer diese drei Hauptregeln nicht consequent beobachtet, streut sich und Anderen Sand in die Augen. Ein solcher käme mir vor, wie ein Schneidermeister, der seinen Lehrling gleich von vorne herein nur an der Nähmaschine beschäftigt, ohne ihn einen Stich selbst nähen zu lehren.

Glücklicherweise ist an solchen Veranschaulichungsmitteln zu Zwecken des urelementaren Rechnens kein Mangel. Die vorhandenen, mir bekannten, zerfallen in zwei Gattungen:

a. In unbewegliche. Es sind dies in der Regel große Papp- und Wandtafeln, auf welchen das Zahlensystem von 1—10, oder von 1—100 durch Punkte, Striche, Ringel u. s. w. dargestellt ist. Zu ihnen gehören z. B. die Wandtafeln für die ersten Rechnenübungen von Scholz. Ferner: Die Einheitstafel von Pestalozzi.

Dergleichen Tabellen sind (nebenbei) recht gut zu gebrauchen, doch möchte ich sie nicht als alleiniges Anschauungsmittel empfehlen.

b. In bewegliche. Dies sind Gestelle, Maschinen, Vorrichtungen, an welchen durch bewegliche Kugeln, Holzknöpfe, Scheiben, Quadrate, Stäbchen u. dgl. die verschiedenen Zahlengruppen und Zahleneinheiten dargestellt werden können.

Während bei den unbeweglichen Anschauungsmitteln die Zahl bereits fixirt ist, muß sie bei diesen erst gebildet werden. Alles Ganze aber, was das Kind erst entstehen, was es aus seinen einzelnen Theilen (Einheiten) erst zusammensetzen sieht, wird demselben viel begreiflicher als alles, was ihm gleich als (wenn auch gegliedertes) Ganze dargestellt wird. Darum aber ist eben auch den beweglichen Rechnenmaschinen bei weitem der Vorzug zu geben.

Von ihnen sind mir bekannt: Die Rechnenfiguren von Heer und

Stern. Der Rechnenkasten von Tillich (sehr gut beim Privatunterrichte zu gebrauchen). Die Rechnentafeln von Gersbach. Die sogenannte russische Rechnenmaschine.*)

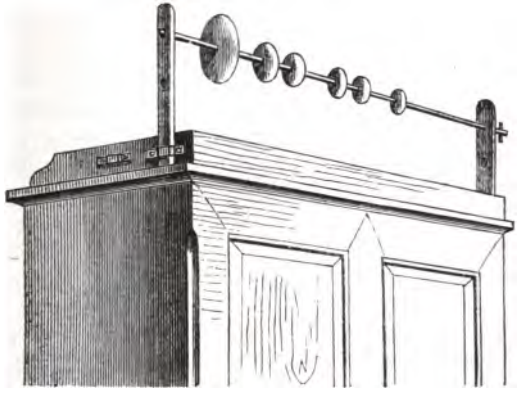
Letztere besteht aus einem zweirahmigen Gestell. Durch diese beiden Rahmen gehen zehn Drahtstäbe. An je einem stecken zehn gedrehte Kugeln von Holz, mit denen man bequem operiren kann.

Zweierlei nur wünsche ich in Bezug auf die Einrichtung dieser Rechnenmaschine noch: 1) daß man die Drähte bequem heraus nehmen und so nach Bedarf eine Anzahl Kugeln ab- oder anstecken kann; 2) daß die Kugeln eine angemessene Größe, wenigstens einen Durchmesser von 6 Cm. haben möchten, damit sie auch die Schüler auf den entferntesten Bänken genau sehen und unterscheiden können. In der Regel haben diese Kugeln eine zu kleine Dimension. Um das Auge der Kleinen zu unterstützen, müssen die Kugeln von verschiedenen Farben sein, sodaß sich die verschiedenen Einheiten, welche zu einer Zahlgruppe zusammengestellt sind, von einander abheben.

Eine recht sinnig erfundene und sinnig construirte Rechnenmaschine ist der **Wiener Rechnenapparat,** der im Verlage von A. Pichler's Witwe u. Sohn in Wien erschienen. Es existiren zwei Ausgaben davon. Ausgabe A mit 10 Kugeln und 10 Stäben (Preis 10 Mark); B mit 20 Kugeln und 20 Stäben (Preis 20 Mark). Der Hauptapparat besteht aus zwei grün angestrichenen Brettern, die sich, wie Notenpulte, schräg aufstellen lassen. Das Brett für die Kugeln, deren Durchschnitt 5 Cm. beträgt, ist mit drei Reihen Löchern versehen, in welche die Kugeln gelegt und gruppirt werden. Das Brett für die Stäbe, welche eine Länge von 32 und einen Durchschnitt von 2 Cm. enthalten, hat Rinnen zur Aufnahme der Stäbe. Kugeln und Stäbe sind aufs sauberste polirt und tragen die weiße Holzfarbe. Dieser Rechnenapparat hat die Vorzüge: a) daß seine Einheiten (Kugel und Stab) von bedeutender Dimension, also weithin sichtbar sind; b) daß sie sich in die Hand nehmen lassen und den Kindern in die Hände gegeben werden können; c) daß das Kind selbst leicht und bequem an dem Apparate operiren kann.

*) Letztere werden von der Lehrmittelanstalt J. Ehrhard u. Comp. in Bensheim a. B. in 12 verschiedenen Größen und Einrichtungen von 8—23 Mark angezeigt. Auch der Lehrer Glootz an der II. Bürgerschule in Dresden liefert dergleichen. — Zudem sind durch Siegismund u. Volkening in Leipzig Rechnenmaschinen aller Art zu beziehen.

Oben genannte Uebelstände erwägend, kam ich selbst auf die Construction einer höchst einfachen und sehr praktischen Rechnenmaschine. Vernimm, wie dieselbe eingerichtet ist: Sie ist auf und an dem Katheder angebracht. An beiden Seiten desselben sind je eine Oese angeschraubt. In diese werden je eine eiserne Leiste gesteckt. Jede Leiste hat oben ein rundes Loch. Durch diese Löcher schiebt man einen etwas starken eisernen Stab. An diesen Stab aber steckt man, je nach Bedarf,



hölzerne, abwechselnd gelb und roth gefärbte Kugeln. Jede Kugel ist an ihrer Achse etwas abgeplattet, also nicht ganz kugelrund, und hält 9 Cm. im Durchmesser. Das „Zig", wenn ein solches gebraucht wird, vertritt eine große weiße Kugel, welche etwa 12 Cm. im Durchmesser hält. Läßt man sich in die eisernen Seitenleisten je zwei Löcher bohren, so kann man zwei Stäbe durchstecken und diese je nach Bedarf mit Kugeln versehen.

Eine solche Rechnenmaschine bietet folgende Vortheile:

1) Sie wird von den Kindern ganz bequem ge- und übersehen. Die einzelnen Kugeln werden deutlich unterschieden.
2) Der Lehrer steht (sitzt) hinter ihr, hat ein sehr leichtes Operiren und behält dabei fortwährend die Kinder im Auge.
3) Auch die Kinder können, indem man ihnen ein Stäbchen in die Hand giebt, sehr bequem damit rechnen.
4) Diese Maschinerie steht nirgends im Wege, indem sie sehr schnell aufgesteckt und wieder abgenommen werden kann.

5) Sie ist billig herzustellen, da ja anstatt der eisernen Leisten auch hölzerne benutzt werden können.

Am allerzweckmäßigsten ist es freilich, im Besitze eines beweglichen und auch eines unbeweglichen solchen Anschauungsmittels zu sein, denn Abwechslung thut auch im Rechnen wohl und gut.

Nun aber, lieber Freund, muß ich Dir noch Etwas im Vertrauen, unter vier Augen, sagen. Wolltest Du dieses Geheimniß ausplaudern, würdest Du mich in die schreckliche Gefahr bringen, daß gewisse Pädagogen Ach und Weh über mich schrieen.

Du weißt bereits, daß ich lauter kleine Knaben habe. Da habe ich mir denn nun eine Schachtel recht schöne, große, rothbefrackte Soldaten mit ungeheuren Bärenmützen (ich glaube, dieses Militär ist ein Rest der 1848 in der Hitze des Gefechtes aufgelösten sächsischen Leibgarde) gekauft. In dieser Schachtel befinden sich zwölf Mann. Offizier und Tambour haben stehenden Urlaub. Mit den übrigen zehn Soldaten aber rechne ich (dann und wann, nicht immer) mit meinen Kleinen. Ich lege mir da ein langes, breites Lineal quer über das Katheder und lasse die Mannschaft, so viel ich eben brauche, darauf aufmarschiren. Mit und an diesen friedlichen Truppen werden nun alle möglichen Rechnenmanövers vorgenommen und es geht dies in der exactesten, anschaulichsten Weise, denn die alte Garde ist an Disciplin gewöhnt. Da solltest Du nun aber sehen, lieber Freund, wie gern, ja, mit welcher Begierde da meine kleinen Leute rechnen! Ist hier nicht offenbar das Mittel durch den Zweck geheiligt?

Oder meinst Du nicht? — Wenn du darfst — — versuche das Mittelchen einmal, vorausgesetzt, daß Du auch kleine Büblein hast. Ich kann Dir versichern, daß mir persönlich noch kein Militär so viel genützt hat, als diese friedlichen zehn Mann! —

4) Meine Methode im Rechnen.

Sie hat im Princip viel Aehnliches mit meiner Lesemethode. Wie ich dort aus Einzelnem gewisse Ganze bilde, so auch hier. Wie ich dort die bekannten Buchstaben auf jedmögliche Weise mit einander verband, so lasse ich hier die gewonnenen Zahlen auf jedmögliche Weise auflösen und „zersetzen". Mit anderen Worten: Ich nehme an der kleinsten Zahl (die Eins ausgenommen), sobald sie geschaffen ist, jedmögliche Operation vor. Ich lehre also z. B. nicht erst von 1—10 zählen, ich addire nicht erst bis zur Zehn, ich warte mit dem Subtrahiren nicht,

bis die Kinder das Addiren bis zur Zehn gelernt haben, sondern alle diese Uebungen werden an ein und derselben Zahl — erst an der 2, dann an der 3, dann an der 4 u. s. w. vorgenommen.

Dabei aber habe ich mir immerhin eine feste Norm gebildet, wie die verschiedenen Operationen naturgemäß auf einander folgen müssen. Ich habe deren vierzehn gefunden. Zwölf davon sind für das Kopfrechnen und zwei für das Tafelrechnen bestimmt. Ich lasse sie hier folgen und bemerke zugleich, daß die nachfolgende praktische Ausführung meiner Methode streng nach diesen vierzehn Gesichtspunkten geordnet ist:

A. Im Kopfe. (Beispielsweise die Drei.)

1) Bilden der Zahlengröße. (1 + 1 + 1.)
2) Aufwärtszählen. (1. 2. 3.)
3) Abwärtszählen. (3. 2. 1.)
4) Addiren. (2 + 1. 1 + 2. 1 + 1 + 1.)
5) Subtrahiren. (3 — 1. 3 — 2. 3 — 3.)
6) Multipliciren. (3 × 1. 1 × 2. 1 × 3.)
7) Zerlegen. (3 = 2 + 1. 3 = 1 + 1 + 1.)
8) Dividiren. (3 : 3. 3 : 2.)
9) Vergleichen. (3 ist um 1 größer als 2.)
10) Das Erfüllen. (Wenn ich 1 habe, fehlt noch 2 an 3.)
11) Das Vermindern. (Wenn ich 3 habe und will nur 1 haben, muß ich 2 wegnehmen.)
12) Angewandte Aufgaben. (Otto hat 2 Schiefer und kauft sich noch einen dazu. Wie viel Schiefer hat er nun?)

B. Auf der Tafel.

13) Die meisten dieser Uebungen schriftlich, durch Striche, Punkte, Ringel u. s. w. (|| + | = |||. | + || = |||.)
14) In Ziffern. (2 + 1 = 3. 1 + 2 = 3.)

Sind diese vierzehn Uebungen an den Zahlen von 1—10 **gründlich** durchgenommen — ich wiederhole noch einmal, daß das eine ganz gehörige Arbeit ist, über der leicht das erste Schuljahr verstreichen kann — dann kann man versichert sein, daß die Kinder eine genügende Einsicht in diesen Zahlenraum gewonnen und eben einen guten Grund gelegt haben.

5) Sollen im Rechnenunterrichte des ersten Schuljahres auch schon Ziffern angewendet werden?

Verschiedene Bücher und Methodiker behaupten, die Elementarschüler dürften durchaus noch nicht mit den Ziffern bekannt gemacht werden, „weil sie (die Kinder)", sagt einer, „noch nicht befähigt genug erscheinen (!), sich unter der Ziffer das vorzustellen, was sie bedeutet u. s. w."

Ich bin anderer Ansicht. Ich lehre meine Kleinen auch die Ziffer, aber natürlich nur dann erst, wenn die entsprechende Zahl durch die mannichfaltigsten Operationen gehörig bekannt, als eine Gruppe von Einheiten erkannt, gehörig durchschaut und klar ist.

Die Verdammer der Ziffer werden mir gewiß zugeben, daß das Striche-, Ringel-, Punkte- und Kreuzmachen endlich einmal aufhören muß; werden zugeben, daß dies Verfahren in dem Zahlenraume von 10—20 nicht gut mehr anwendbar ist. Wann soll nun die Ziffer eintreten? Doch wol wenigstens dann, wenn eben der Zahlenraum von 1—10 gehörig durchgeübt ist? Gut. Und was muß nun geschehen, um die Ziffer zu lehren? Um recht gründlich zu gehen, würde es kaum genügen, zu sagen: „Seht, dieses Zeichen hier (8) bedeutet acht Striche, Einheiten." Nein, man würde gewissermaßen den ganzen bisherigen Unterricht noch einmal von vorne durchnehmen müssen.

Das aber würde mir etwas viel verlangt erscheinen, wenn die Kleinen jetzt mit einem Male die zehn Ziffern hinter einander gelehrt bekommen, mit einem Male sich nun merken sollten, was und wie viel diese zehn Zifferbilder bedeuten und gelten. Nach meinem Verfahren werden diese zehn Ziffern im Laufe eines Jahres mit eingewoben. Ist die Bearbeitung des Zahlenraumes von 1—10 beendet, so sind auch die Ziffern mit geübt.

Dann möchte ich fragen: Wenn nun ein recht geschickter Elementarlehrer (bei viel Zeit) nach drei Vierteljahren jenen Zahlenraum in ganz genügender Weise mit Strichen und Punkten durchgearbeitet hat, was dann? Muß er dann nicht endlich zur Ziffer greifen?

Ferner: Gesetzt, ein Elementarlehrer wäre gerade am Schlusse des Schuljahres jenen Zahlenraum gründlich durch. Seine Kinder rücken nun in die nächst höhere Klasse. Hier also sind die Ziffern erlaubt. Warum sind denn jetzt die Kinder plötzlich fähig, die Zifferbilder zu fassen?

Und endlich frage ich noch: Liegt es denn gar so weit über das Denk- und Fassungsvermögen der Kleinen hinaus, zu merken und zu

begreifen, daß die Ziffer 2 zwei Einheiten (Striche, Punkte u. s. w.), die 6 sechs, die 9 neun, die 10 zehn bedeutet? Muthen wir den Kleinen nicht viel schwerere Dinge zu? Soll und muß es sich nicht von 96 (große und kleine geschriebene und gedruckte Buchstaben) kleinen, schwarzen Figuren die Klänge (Laute) merken? Giebt ihm denn das l, d, z, f u. dgl. auch nur den geringsten Anhalt, wie es den Mund stellen und welchen Laut es hervorbringen muß? — Wenn wir mit den Kindern in der Denkübung über einen Würfel sprechen, soll es sich da nicht auch merken, daß dieser und wie viel dieser Seiten, Ecken, Kanten u. dgl. hat? Ja, wenn wir mit unseren Kleinen über das höchste Wesen, das sie gar nicht sehen können, sprechen, sollen wir da nicht auch erzielen, daß sie sich in ihrer Seele ein Bild von dem guten Himmelsvater machen?

Darum, das meine Schlußansicht: Die Ziffer schadet im Elementarunterrichte nichts, nur muß sie gehörig vorbereitet und zum Verständnisse gebracht sein. Ich werde meinen Kindern die 3 nicht eher geben, bis sie diese Zahlengröße erst gehörig in Strichen u. s. w. durchgearbeitet und verdaut haben.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, will ich nur noch bemerken, daß ich nicht etwa dafür bin, daß, sobald die Kleinen z. B. die Ziffern von 1—6 innehaben, nun auch stets und nur mit Ziffern gerechnet werden soll. Nein, Striche und Punkte bleiben immer das Anschauungsmaterial, aber das Rechnen mit der Ziffer wird daran angeschlossen, wird als Abwechslung, wol auch als Belohnung betrachtet.

Nachdem ich nun wiederholt hier betont habe, daß die Ziffer, ehe sie gegeben wird, gehörig durch die verschiedensten Manipulationen mit Strichen, Ringeln u. s. w. u. s. w. u. s. w. vorbereitet sein muß, ist es mir unerfindlich, wie es ein aufgeklärter Wiener Pädagog befremdlich finden kann, daß ich für den Gebrauch der Ziffer auch schon im ersten Schuljahre sein könne. Jedenfalls ist es jenem Kritiker passirt, was vielen passirt, die einen Satz oder eine ausgesprochene Behauptung aus dem Zusammenhange herausgreifen und unbeachtet lassen, was dieser oder jenem vorausgegangen und nachgefolgt ist.

6) **Die praktische Anwendung meiner Methode.**

A. Im Kopfe.

Die Eins.

I. Bilden der Zahl.

Wie viel Oefen stehen in der Schulstube? In der Schulstube steht ein Ofen. — Wie viel Lesemaschinen seht Ihr? Wir sehen eine u. s. w. — Wie viel Thüren sind in der Schulstube? — Wie viel Katheder? — Wie viel Stühle? — Wie viel Waschbecken? — Schwarze Tafeln? — Decken?

Wie viel Köpfe hast Du? — Was habt Ihr nur ein Mal an Euch? (Nase, Stirn, Hals, Mund, Brust, Bauch, Rücken.)

Ich zeige einen Finger. Wie viel sind das Finger? Zeigt mir auch einen Finger. Sagt: Das ist ein Finger. (Ebenso Hand, Arm.)

Ich zeige hierauf andere Gegenstände: Messer, Feder, Schiefer, Buch, Glas, Uhr, Ring, Soldat u. s. w. Wie viel sind das Messer? u. s. w.

Jetzt an die Tafel. Ich mache einen Strich, Punkt, ein Ringel, Kreuzchen, male schnell ein Bäumchen, Häuschen, Vögelchen u. s. w. Jedesmal wird gefragt: Wie viel sind das Striche? u. s. w.

II. Subtrahiren.

Ich schreibe einen Strich an. Wie viel sind das Striche? — Ich lösche den Strich weg. Wie viel Striche standen erst da? Wie viel habe ich weggelöscht? Wie viel sind noch da? (Ebenso mit Punkt, Ringel, Kreuz u. s. w.)

Wenn man also blos ein Kreuzchen dastehen hat und man löscht das eine Kreuzchen weg, was bleibt? Man kann da auch so sagen: Eins von eins weg bleibt nichts. Sagt mir das nach.

III. Angewandte Aufgaben.

Fritz hatte nur einen Schiefer in der Tasche, als er in die Schule ging. Unterwegs verlor er einen Schiefer. Wie viel hatte er nun noch Schiefer?

Gretchen bekam ein Stückchen Kuchen. Wie viel Stückchen? Bald darauf aß sie ein Stückchen. Wie viel hatte sie denn nun noch Kuchen?

Alfred hatte ein Ziegenböckchen. Wie viel? Als das Böckchen fett war, ließ es der Vater schlachten. Wie viel Böckchen ließ er schlachten? Wie viel Böckchen hatte denn nun Alfred noch?

Lischen hatte einen Pfennig in der Tasche. Wie viel Pfennige?

Da traf Lischen ein armes Kind und schenkte ihm einen Pfennig. Wie viel? Wie viel hatte sie erst gehabt? Wie viel schenkte sie weg? Wie viel Pfennige hatte sie nun noch?

B. Auf der Tafel.

I. Bilden der Zahl. Macht einen Strich, Punkt, ein Kreuzchen, Ringel u. s. w.

II. Subtrahiren. Macht einen Strich. Löscht ihn weg. Was bleibt? (Ringel u. s w.)

III. Die Ziffer.

Wenn die großen Leute rechnen, nehmen sie auch manchmal den Schiefer, oder die Feder, oder die Kreide und schreiben dabei. Aber die großen Leute schreiben keine Striche oder Punkte, sondern die schreiben Ziffern. Ich will Euch einmal eine Menge solcher Ziffern herschreiben, wie sie die großen Leute machen. (Ich schreibe, vielleicht von 1—10.) Seht, das sind lauter Ziffern. Aber jede solche Ziffer hat etwas zu bedeuten. Was sie zu bedeuten haben, sollt Ihr bald lernen. Aber jetzt merkt auf:

Ein großer Knabe wollte sich aufschreiben, wie viel er Tornister, Schiefertafeln, Mützen, Röcke und Bilderbücher hätte. Er hatte blos einen Tornister. Nun will ich Euch zeigen, was er da für ein Zeichen (Ziffer) hinmachte. Er schrieb so: 1. Er hatte blos eine Schiefertafel, da schrieb er wieder: 1. U. s. w. u. s. w.

Diese Ziffer bedeutet also allemal blos ein Ding, blos 1, einen Apfel, ein Pferd, ein Haus, einen Walfisch. Man nennt darum auch die Ziffer die Eins. Was ist das also? Das ist eine Eins. Wie viel bedeutet sie?

Was für ein Zeichen kann ich also anstatt eines Striches, Punktes, u. s. w. setzen? Eine Eins. — Nun versucht einmal auf Eurer Tafel, ob Ihr eine solche Eins schreiben könnt, wie sie die großen Leute schreiben.

In Eurem Lesebuche müssen auch solche Einsen stehen. Seht doch, ob Ihr eine findet.

NB. Weitere Uebungen sind, wie schon oben bemerkt, bei der Eins nicht möglich, wenn man nicht in „die Brüche“ gerathen will.

Die Zwei.

I. Das Bilden der Zahl.

Zeigt mir eine Hand. Wie viel sind das Hände? Das ist eine Hand. — Könnt Ihr mir noch eine Hand zeigen? — Sprecht: Das ist noch eine Hand. — Wie viel sind denn das Hände? — Wie viel habt Ihr also Hände? Wir haben zwei Hände. Dasselbe Verfahren mit den Armen, Augen, Backen, Ohren u. s. w. Was hat Ihr also an Eurem Körper zweimal? Wir haben zwei Hände u. s. w.

Eduard, komme einmal her zu mir. (Neben das Katheder gestellt.) Wie viel sind das Knaben? — Paul, komme Du auch noch her. Wie viel sind es nun Knaben?

Aehnlich mit zwei Fingern, Schiefern, Tafeln, Büchern, Mützen u. s. w.

Wie viel Pferde sind gewöhnlich vor einen Kutschwagen gespannt? Wie viel Hörner hat der Ochse? Wie viel Gläser hat eine Brille? Wie viel Sporen hat ein Reiter? Wie viel Ohren hat ein Mäuschen? U. s. w. u. s. w.

Jetzt an die Tafel. Einen Strich machen. Wie viel Striche habe ich gemacht? Sie haben einen Strich gemacht. — Ich mache noch einen Strich. Wie viel Striche habe ich jetzt wieder gemacht? Sie haben noch einen u. s. w. Wie viel habe ich also Striche gemacht? Sie haben zwei Striche gemacht. Wie viel sind das also Striche? Wie viel Striche stehen an der Tafel? Wie viel Striche seht Ihr?

Ganz ähnlich mit Punkten, Ringeln u. s. w.

Klatscht zweimal in die Hände. Pocht zweimal auf die Tafel u. s. w.

II. Aufwärts zählen.

Ich stelle erst einen Soldaten hin, in einiger Entfernung zwei. Wie viel Soldaten seht Ihr hier? (Einen.) Wie viel hier? (Zwei.) Sagt einmal: Das ist ein Soldat, das sind zwei Soldaten.

Aehnliches Verfahren mit Kugeln (an der Maschine), Stäbchen, Schiefern, Mützen, Knaben u. s. w.

Nun an die Tafel. Ich schreibe einen Punkt, in einiger Entfernung zwei. Wie viel sind das Punkte? (Einer.) Das? (Zwei.) Nun wollen wir einmal ganz kurz zählen: Eins, zwei. — Was kommt also erst? (Eins.) Was dann? (Zwei.)

Wir haben jetzt gezählt. Was haben wir gethan? — Weil wir nun das Wenigste (die Eins) zuerst genannt haben und dann die Zahl, die mehr Striche gilt, so sagt man: Wir haben aufwärts gezählt. Wie sagt man da? Nun zählt gleich noch einmal aufwärts. Aber recht munter und laut.

III. Abwärts zählen.

Jetzt aber paßt auf. Wie viel Kugeln habe ich denn hier? (Zwei.) Und wie viel hier? (Eine.) Wie viel stehen also jetzt zuerst? (Zwei.) Wie viel zuletzt? (Eine.) Wenn wir also jetzt zählen, welche Zahl müssen wir da zuerst nennen? (Zwei.) Welche dann? (Eins.) Wir zählen also jetzt: Zwei, eins. Zählt einmal so. Nicht wahr, da kommt das große Häufchen zuerst und dann das kleine?

Aehnlich mit anderen Anschauungsgegenständen. Die Sache viele Mal wiederholen, aber immer an anderen Bildern.

Jetzt an die Tafel. Wie viel Kreuzchen habe ich hier gemacht? (Zwei.) Wie viel hier? (Eins.) Welches Häufchen zählen wir also zuerst? (Das große.) Und dann? (Das kleine.)

Wenn man so zählt, daß man das große zuerst nennt und dann das Kleine, so sagt man: Man zählt rückwärts. Was thut man da? — Nun zählt noch einmal rückwärts.

Aehnlich mit Punkten, Strichen, Ringeln u. s. w.

Halt! Jetzt wollen wir aber sehen, ob wir auch noch vorwärts zählen können. Gebt Acht, was ich anschreibe. (| — — ||) Zählt! Richtig. Aber jetzt. (|| — — |) Wie werdet Ihr hier zählen müssen? Abwärts. Zählt.

Jetzt macht einmal die Augen zu. Immer drücke sie fest zu, Hermann. So. Nun zählt einmal aufwärts. Schön! Zählt einmal rückwärts! — Gut. Die Augen auf. Wer will einmal allein aufwärts zählen? Wer will abwärts zählen? August will es. Aber August muß sich umdrehen, daß er meine Striche nicht sieht. Paßt alle auf, daß er sich ja nicht umsieht. Der kleine Friedrich dort will gewiß gern auch einmal zählen. Nicht wahr? Na, da zähle einmal aufwärts. Nun einmal abwärts. Wer will denn aber nun einmal ganz laut zählen? Wer kann's noch lauter?

NB. Lieber Freund, es würde zu viel Raum wegnehmen, wollte ich bei allen Uebungen, die noch folgen, dergleichen Manöverchen niederschreiben. Ich meine, Du fühlst schon ein wenig den Ton heraus, der etwa für die kleine Gesellschaft angeschlagen sein will.

IV. Addiren.

Zeigt mir eine Hand. Wie viel sind das Hände? — Zeigt mir noch eine Hand. Sagt: Das ist noch eine Hand. Wie viel sind das Hände zusammen? Wenn man also eine Hand hat und noch eine Hand, wie viel sind das Hände? Sagt: Eine Hand und noch eine Hand sind zwei Hände.

Aehnlich mit anderen Anschauungsmitteln. Aber immer schließlich den vollständigen Satz sagen lassen: Ein Finger und noch ein Finger sind zwei Finger. Ein Soldat und noch ein Soldat sind zwei Soldaten. Eine Kugel und noch eine Kugel sind zwei Kugeln.

An die Tafel. Was habe ich jetzt angeschrieben? (Ein Ringel.) Was habe ich jetzt wieder angeschrieben? (Noch ein Ringel.) Wie viel sind das nun Ringel zusammen? Ein Ringel und noch ein Ringel sind zwei Ringel. Sagt mir das nach. Ein Strich und noch ein Strich sind zwei Striche. Ein Punkt und noch ein Punkt sind zwei Punkte. Ein Kreuz und noch ein Kreuz sind zwei Kreuze.

Das kann man aber nun auch ganz kurz sagen: Eins und eins ist zwei. Wie kann man sagen?

V. Subtrahiren.

Wie viel Finger zeige ich Euch jetzt? (Zwei.) Wie viel sind das also Finger? (Zwei.) Jetzt aber paßt auf. (Ich biege einen Finger langsam ein.) Sind es jetzt auch noch zwei Finger? (Nein.) Wie viel denn nur noch? (Einer.) Wie viel habe ich denn Finger weggenommen? (Einen.) Wie viel Finger bleiben also übrig, wenn man von zwei Fingern einen Finger wegnimmt? (Wenn man u. s. w. bleibt ein Finger übrig.)

Dasselbe mit anderen Gegenständen.

Man kann nun auch ganz kurz sagen: Von zwei eins weg, bleibt eins. Oder auch so: Eins von zwei weg bleibt eins. (Nachsprechen lassen.) Oder auch: Zwei weniger eins bleibt eins.

Zwei Knaben. Wie viel seht Ihr Knaben? (Zwei.) Ich verstecke jetzt einen der Knaben hinter das Katheder. Wie viel seht Ihr jetzt noch? (Einen.) Wie viel Knaben sind denn da weniger geworden? (Einer.) Wie viel waren es erst? (Zwei.) Jetzt ist also ein Knabe weniger geworden. Es ist blos noch einer da. Da kann man nun auch so sagen: Zwei Knaben weniger einen Knaben bleibt ein Knabe. Sagt einmal so. — Oder man kann auch ganz kurz sagen: Zwei weniger eins bleibt eins. Wie kann man sprechen?

Jetzt aber seht her, es kommt etwas ganz Neues!

Wie viel Bücher habe ich in der Hand? (Zwei.) (Ich lege die Bücher einzeln weg.) Wie viel habe ich denn jetzt Bücher in der Hand? (Gar keine.) Wie geht das nur zu? (Ja, weil Sie sie weggelegt haben.) Wie viel Bücher hatte ich? (Zwei.) Und wie viel Bücher habe ich weggelegt? (Zwei.) Wie viel sind da Bücher übrig geblieben? (Keine.) Wenn man also zwei Bücher hat und nimmt zwei Bücher davon weg, wie viel Bücher bleiben? (Gar keine.)

U. s. w. Knaben, Soldaten, Schiefer, Mützen, Lineäler u. s. w.

Man kann da auch ganz kurz sagen: Zwei von zwei weg bleibt nichts. Oder auch: Zwei weniger zwei bleibt nichts. (Nachsagen.)

An die Tafel. Wie viel habe ich Bretzeln gemalt? (Zwei.) Wie viel habe ich jetzt Bretzeln weggelöscht? (Eine.) Wie viel stehen noch da? (Eine.)

U. s. w. Bäumchen, Sterne, Peitschen u. s. w.

Resultat wie oben: Von zwei eins weg bleibt eins. U. s. w.

Wie viel Striche habe ich jetzt gemacht? (Zwei.) Wie viel Striche habe ich jetzt weggewischt? (Zwei.) Wie viel Striche stehen noch da? (Keiner.)

U. s. w. Punkte, Ringel u. s. w. Resultat: Zwei von zwei u. s. w.

Wiederholung: Wie viel bleibt also, wenn man von zwei zwei wegnimmt? Wenn man von zwei blos eins wegnimmt? Wenn man von eins eins wegnimmt?

VI. Das Zerlegen der Zahl.

Wie viel Kugeln habe ich angesteckt? (Zwei.) Die zwei Kugeln stehen ganz eng beisammen. Es sieht aus, als wären sie zusammengewachsen. Nicht wahr? Sie stehen auf einem Häufchen zusammen. Es sind also zwei. Aber paßt auf, diese zwei kann ich gleich theilen. — Aus dem einen Häufchen habe ich jetzt zwei Häufchen gemacht. Wie viel Kugeln sind in diesem Häufchen? (Eine.) Wie viel in diesem? (Eine.) Hier steht also eine Kugel für sich und hier auch. Wenn ich diese beiden Kugeln zusammenschiebe, wird wieder eine ganze Zwei daraus. Die Zwei besteht also aus zwei Stücken. Aus wie viel Stücken besteht die Zwei? — Jedes Stück ist eine Kugel. Ich kann also sagen: Zwei Kugeln bestehen aus einer Kugel und aus noch einer Kugel. Sagt mir das einmal nach. „Zwei Kugeln bestehen" u. s. w.

U. s. w. Soldaten, Schiefer, Hölzchen u. s. w.

Man sagt da ganz kurz: Die Zwei besteht aus eins und eins.

An die Tafel. Zwei Striche machen. Wie viel sind das Striche? Ich verbinde jetzt diese Striche durch Querstriche (II), so daß gewissermaßen eine ganze Zwei daraus wird. In wie viel Stücke könnten wir wol diese Zwei theilen? (In zwei.) Wollen es thun. (I—I) Woraus besteht also die Zwei? Die Zwei besteht aus eins und eins.

VII. Multipliciren.

Wir haben gesehen, daß die Zwei aus eins und eins besteht. Will's Euch noch einmal zeigen. (Zwei Kugeln.) Das ist eine ganze Zwei. (Die beiden Kugeln getrennt.) Wie viel Kugeln sind hier? (Eine.) Und hier? (Eine.) Hier ist also eine und hier eine. Nicht wahr, es ist allemal blos eine Kugel? Hier ist einmal eine Kugel und hier ist einmal eine Kugel. Wie vielmal eine Kugel seht Ihr also? (Wir sehen zweimal eine Kugel.) Zweimal eine Kugel aber, wie viel sind das Kugeln? (Das sind zwei Kugeln.) Sagt mir das einmal: Zweimal eine Kugel sind zwei Kugeln. — Man kann das nun auch ganz kurz sagen: Zweimal eins ist zwei. Sagt mir das nach!

Dasselbe mit Soldaten, Klötzchen, Mützen u. s. w.

An die Tafel. Ich schreibe ein Ringel an. Wie viel habe ich Ringel gemacht? (Sie haben ein Ringel gemacht.) Wie vielmal habe ich denn ein Ringel gemacht? (Sie haben einmal ein Ringel gemacht.) Das ist also einmal ein Ringel. — Ich schreibe noch ein Ringel an. Jetzt habe ich noch einmal ein Ringel gemacht. Wie vielmal ein Ringel habe ich denn nun gemacht? (Sie haben zweimal ein Ringel gemacht.) Zweimal ein Ringel aber, wie viel sind das Ringel? (Zweimal ein Ringel sind zwei Ringel.) Kurz gesagt: Zweimal eins ist zwei. Sprecht dies nach. Noch einmal! Noch einmal!

VIII. Dividiren.

Komm mal her zu mir, Moritz. Hier hast Du zwei Schiefer. Halte sie hoch! Wie viel Schiefer hat Moritz? (Zwei.) Gustav und Ernst kommt Ihr auch einmal vor zu mir. Ihr sollt Euch in diese zwei Schiefer theilen. Wie viel Schiefer hat Moritz? (Zwei.) Wie viel Knaben sollen sich in diese zwei Schiefer theilen? (Zwei.) Nun theilt Euch. Zeigt hoch, damit wir sehen, wie viel Jeder bekommen hat. Wie viel Schiefer hat Gustav? (Einen.) Wie viel Schiefer hat Ernst? (Einen.) Wenn sich also zwei Knaben in zwei Schiefer theilen, wie viel Schiefer bekommt da jeder? (Einen.) Sagt dies einmal zu-

sammen. Wenn sich zwei Knaben in zwei Schiefer theilen, (da) bekommt jeder Knabe einen Schiefer.

Aehnlich mit Kugeln, Tafeln, Federn, Bildern u. s. w.

Resultat: Wenn sich Zwei in Zwei theilen, bekommt Jeder eins.

An die Tafel. Ich male zwei Bretzeln, aber etwas weit auseinander. Wie viel sind das Bretzeln? (Zwei.) Hans und Kunz, kommt vor, Ihr sollt Euch in diese zwei Bretzeln theilen. Wie viel sind Bretzeln da? (Zwei.) Wie viel Knaben sollen sich in diese zwei Bretzeln theilen? (Zwei.) Nun theilt Euch. Wie viel wird Hans Bretzeln bekommen? (Eine.) Er mag den Finger darauf legen. Wie viel wird Kunz Bretzeln bekommen? (Eine.) Er mag auch den Finger darauf legen. Wenn sich also zwei Knaben in zwei Bretzeln theilen, wie viel Bretzeln bekommt da jeder? (Eine.) Kurz gesagt: Wenn sich Zwei in zwei theilen, bekommt Jeder eins. Sagt es nach.

IX. Vergleichen.

Ich lasse zwei Kinder vorkommen und gebe dem einen eine Kugel, dem andern zwei Kugeln. Wie viel hat Elise Kugeln? (Eine.) Wie viel Marie? (Zwei.) Wer von beiden Kindern hat die meisten? (Marie.) Wie viel Kugeln hat Marie? (Zwei.) Wie viel Kugeln hat aber Elise blos? (Eine.) Wie viel hat denn da Marie Kugeln mehr als Elise? (Marie hat eine u. s. w.) Wer also zwei hat, hat eins mehr, als der, der eins hat. Nicht wahr? Sagt mir das einmal. (Wer zwei hat, hat u. s. w.) Wie viel ist also zwei mehr als eins? (Zwei ist eins mehr u. s. w.)

Dasselbe an anderen Dingen nachweisen.

Jetzt aber sagt mir, wer von den beiden Mädchen hat denn die wenigsten Kugeln? (Elise.) Wie viel Kugeln hat Elise? (Eine.) Wie viel Kugeln hat aber Marie? (Zwei.) Wie viel Kugeln hat denn da Elise weniger, als Marie? (Elise hat eine u. s. w.) Wer also eine Kugel hat, wie viel Kugeln hat der weniger, als der, der zwei Kugeln hat? (Wer eine Kugel hat, hat eine u. s. w.) Wie viel ist eine Kugel weniger als zwei Kugeln? (Eine Kugel ist eine Kugel weniger als zwei Kugeln.) Das drückt man kurz so aus: Eins ist eins weniger als zwei.

An die Tafel. Ich mache einen Strich, in einiger Entfernung zwei Striche. Wie viel sind hier Striche? (Einer.) Wie viel sind hier? (Zwei.) Wie viel Striche sind hier mehr als dort? (Einer.)

Wie viel sind also zwei Striche mehr als ein Strich? (Zwei Striche sind ein Strich mehr u. s. w.) Resultat: Zwei ist eins mehr als eins. Punkte, Kreuze u. s. w.

Ich male einen Baum, in einiger Entfernung zwei Bäume. Wie viel Bäume stehen hier? (Hier steht ein Baum.) Wie viel hier? (Zwei.) Wie viel Bäume stehen denn da hier weniger als dort? (Hier steht ein Baum weniger u. s. w.) Wie viel ist also ein Baum weniger als zwei Bäume? (Ein Baum ist ein Baum weniger u. s. w.) Kurz: Eins ist eins weniger als zwei.

X. Das Erfüllen.

Ich lege zwei Schiefer hin. In einiger Entfernung blos einen Schiefer. Wie viel Schiefer liegen hier? (Zwei.) Wie viel hier? (Einer.) Wie viel Schiefer müßte ich noch dazu legen, damit hier auch zwei Schiefer lägen? (Einen.) Nützen, Tafeln, Kinder u. s. w. Wie viel fehlt also noch an zwei, wenn ich eins habe?

An die Tafel. Ganz ähnliches Verfahren mit Strichen, Punkten u. s. w.

XI. Das Vermindern.

Ich stelle zwei Becher auf das Katheder. Wie viel sind das Becher? (Zwei.) Wie viel Becher muß ich wegnehmen, wenn nur ein Becher stehen bleiben soll? (Einen.) Nützen, Hüte, Blumenstäbchen u. s. w. Wie viel muß ich also von zwei wegnehmen, wenn ich blos eins behalten will?

An die Tafel. Ich zeichne zwei Kreuzchen, Bäumchen, Ringel u. s. w. an. Wie viel muß ich weglöschen, damit nur ein Kreuzchen u. s. w. stehen bleibt?

XII. Angewandte Aufgaben.

a. Addiren.

Karl hatte schon einen Schiefer. Sein Vater aber schenkte ihm noch einen. Wie viel Schiefer hatte nun Karl?

Julchen aß früh ein Stückchen Kuchen und zu Mittage noch eins. Wie viel Stückchen hatte sie nun gegessen?

Bertha zerbrach gestern ein Glas und heute zerbrach das ungeschickte Mädchen noch eins. Wie viel hatte Bertha nun schon Gläser zerbrochen?

b. Subtrahiren.

In einem Garten standen zwei Apfelbäume. Da kam ein großer

Sturmwind und brach den einen um. Wie viel Apfelbäume standen nun noch da?

In einer Schüssel lagen zwei Aepfel. Einen davon aß Julius. Wie viel Aepfel lagen nun noch in der Schüssel?

Hannchen hatte zwei Pfennige in der Tasche. Einen davon gab es einem Bettelmanne. Wie viel Pfennige hatte nun Hannchen noch?

c. Multipliciren.

Gotthold angelte und hatte zweimal einen Fisch gefangen. Wie viel Fische hatte er da zusammen gefangen?

Hermine hatte zweimal jedesmal einen Groschen verloren. Wie viel Groschen hatte sie da schon verloren?

Ein Soldat hatte zweimal einen Schuß gethan. Wie vielmal hatte er also geschossen?

d. Dividiren.

Anna und Ida bekamen zusammen zwei Bretzeln und sollten sich darein theilen. Wie viel Bretzeln bekam jede?

Wenn sich zwei Handwerksburschen in zwei Pfennige theilen, wie viel Pfennige bekommt dann jeder?

Zwei Pferde bekamen zwei Metzen Hafer vorgeschüttet. Wie viel Metzen konnte da jedes Pferd fressen?

e. Vergleichen.

Gottfried hatte ein Bilderbuch und Georg hatte zwei Bilderbücher. Welcher von beiden Knaben hatte die meisten Bilderbücher? Wie viel Bilderbücher hatte Georg mehr als Gottfried?

Emilie hatte in ihrem Körbchen zwei Nüsse und Rosalie hatte in ihrem Körbchen eine Nuß. Welches von beiden Mädchen hatte die wenigsten Nüsse? Wie viel Nüsse hatte Rosalie weniger als Emilie?

Der Bauer Michel hatte zwei Pferde und der Bauer Weinreich hatte auch zwei Pferde. Welcher Bauer hatte die meisten Pferde?

f. Erfüllen.

Fritz hatte ein Kaninchen. Er wollte aber deren gern zwei haben. Wie viel Kaninchen fehlten ihm noch? (Eins.) Ein Müller hatte einen Esel. Er brauchte aber zu seiner Arbeit zwei Esel. Wie viel Esel mußte er sich noch anschaffen?

g. Vermindern.

Ein Bauer hatte zwei Pferde. Bald aber sah er ein, daß er blos ein Pferd brauche. Wie viel Pferde mußte er verkaufen? (Eins.) Max hatte zwei Taschenmesser. Seine Mama aber sagte: Max, Du

brauchst blos ein Taschenmesser. Wie viel Taschenmesser mußte Max hergeben?

B. Auf der Schiefertafel.

a. Das Bilden der Zahl.

Macht einen Strich. Macht noch einen Strich dazu. Wie viel sind das Striche? Punkte, Kreuzchen u. s. w.

b. Aufwärts zählen.

Macht einen Punkt. Daneben macht zwei Punkte. Wie viel Punkte stehen erst? Wie viel dann? (Eins, zwei.) Striche, Ringel u. s. w.

c. Abwärts zählen.

Schreibt erst zwei Kreuzchen. Daneben blos eins. Wie viel stehen zuerst? Wie viel dann? (Zwei, eins.)

d. Addiren.

Sollen die Kinder auf der Tafel rechnen und sollen sie alle vier Species in dem Zahlenraume von 1—10 durchrechnen, so ist es nothwendig, daß sie mit den vier Operationszeichen (+ — × :) bekannt gemacht werden. Dies thue ich denn auch gleich hier, indem ich mit der Zwei operire. Ich sage ihnen: Das + bedeutet „und", oder „dazuzählen", der — bedeutet „wegnehmen", „abziehen", das × bedeutet „vervielfältigen", „so viel Mal nehmen, als die Zahl ausdrückt, die dahinter steht", der : „theilen", = bedeutet „ist", „sind", „bleibt" u. s. w.

Wenn sich auch die Kinder die Bedeutung dieser Zeichen nicht gleich und auch nicht gleich die ersten vier Wochen merken, nach und nach, und in der Regel recht bald, bekommen sie dieselben doch inne.

Also: Macht einen Strich. Setzt nun ein +. Macht dahinter noch einen Strich und nun =. Wie ist das Exempel zu lesen? (Ein Strich und ein Strich sind?) Nun, wie viel ist denn eins und eins? (Zwei.) Gut, so schreibt nun diese zwei Striche dahinter. Punkte, Ringel u. s. w. (| + | = ||)

e. Subtrahiren.

Macht zwei Punkte neben einander. Dahinter einen Querstrich (—), dahinter wieder einen Punkt. Jetzt noch zwei Querstrichel. Was bedeutet also dieser Querstrich? (Wegnehmen.) Wie heißt daher dieses Exempel? Wie viel soll man wegnehmen? (Eins.) Wovon soll man einen Punkt wegnehmen? (Von den zwei Punkten.) Wie viel Punkte

bleiben da übrig? Was übrig bleibt, schreiben wir hinter die beiden Querstrichel. Was schreiben wir also hin? (●● — ● = ●)

Versteht sich, daß der Lehrer an der schwarzen Tafel alles mitschreiben muß.

f. Zerlegen.

Wir haben schon gehört, woraus die zwei besteht. Woraus besteht sie? (Eins und eins.) Das wollen wir jetzt einmal auf der Tafel niederschreiben. Macht zwei Striche. Dahinter zwei Querstrichel. Woraus besteht die Zwei? Das wollen wir dahinter schreiben. Schreibt erst einen Strich! Welches Zeichen bedeutet „und"? (Ein +.) Macht ein solches Kreuz. Jetzt heißt es: Die Zwei besteht aus eins und. Was müssen wir noch dahinter machen? (Noch einen Strich.) Macht ihn. So. Nun wollen wir das Exempel lesen. (|| = | + |)

g. Multipliciren.

Wie viel war zweimal eins? (Zwei.) Das wollen wir jetzt auf der Tafel rechnen. Schreibt zwei Striche. Das ist also eine Zwei. Jetzt malen wir einen „Sägebock" (×). Dieses Zeichen bedeutet also, daß man eine Zahl so viel Mal nehmen soll, als vor dem Zeichen steht. Kurz: Dieses Zeichen heißt so viel als „mal". — Wie steht also jetzt auf Eurer Tafel? (Zweimal.) Nun macht noch einen Strich dahinter und zwei Querstrichel. Wie heißt jetzt das Exempel? (Zweimal eins ist.) Nun, wie viel ist denn zweimal eins? (Zwei.) Gut. Diese zwei Striche schreiben wir jetzt dahinter und das Exempel ist fertig. Jetzt lest einmal das Ganze. (|| × | = ||)

h. Dividiren.

Wißt Ihr noch, wie viel Jeder bekommt, wenn sich Zwei in zwei theilen? (Eins.) Wenn getheilt werden soll, macht man ein solches Zeichen (:). Was bedeuten also zwei Punkte? (Theilen.) Schreibt jetzt zwei Striche. Diese Zwei sollen sich theilen. Was setzen wir also hinter die Zwei für ein Zeichen? (Doppelpunkt.) Diese Zwei sollen sich in die zwei theilen. Schreibt also zwei Striche dahinter und Querstrichel. Wie heißt jetzt das Exempel? (Zwei sollen sich in zwei theilen.) Wie viel aber bekommt da Jeder? (Eins.) Was schreiben wir also dahinter? (Einen Strich.) Nun lest das ganze Exempel. (|| : || = |)

XIII. Die Ziffer.

Ich schreibe zwei Striche (Punkte, Ringel u. s. w.). Wie viel sind das Striche? (Zwei.) Das ist also eine Zwei. Die großen Leute

schreiben aber die Zwei anders. Die schreiben die Zwei so: 2. Wie viel bedeutet also diese Ziffer? (Zwei.) Jetzt schreibt Ihr auch einmal, wie die großen Leute.

Oder: Wie viel habt Ihr Beine? (Zwei.) Wenn Ihr Euch das aufschreiben wolltet, wie viel würdet Ihr da Striche machen müssen? (Zwei.) Eure Mama macht das aber anders. Wenn sie sich z. B. aufschreiben will, daß sie zwei Eier im Schranke hat, macht sie nicht zwei Striche, sondern eine solche Ziffer: 2. Diese Ziffer bedeutet ebenso viel als zwei. Es ist also ganz einerlei, ob ich zwei Striche schreibe oder eine Zwei.

XIV. Tafelrechnen mit Ziffern.

a. Addiren.

Ihr habt nun schon zwei Ziffern kennen gelernt. Welche denn? (Die Eins und die Zwei.) Jetzt wollen wir einmal gleich mit diesen Ziffern rechnen. Gebt Acht.

Ich schreibe an: $1 + 1 =$. Wie heißt dieses Exempel? (Eins und eins.) Und wie viel ist eins und eins? (Zwei.) Was für eine Ziffer schreiben wir also nun dahinter? (Eine Zwei.) $1 + 1 = 2$. — Nun sollt Ihr das Exempel schreiben.

b. Subtrahiren.

Ich schreibe eine 2 an. Wie viel bedeutet diese Ziffer? (Zwei.) Ich schreibe einen — dahinter. Was bedeutet dieser Strich? (Wegnehmen.) Ich schreibe eine 1 dahinter und $=$. Wie heißt nun das Exempel? (Zwei, wegnehmen eins.) (Oder: Zwei weniger eins.) Was bleibt, wenn ich u. s. w.? (Eins.) Was für eine Ziffer schreibe ich also dahinter? (Eine Eins.) $2 - 1 = 1$. — Nun Ihr.

c. Zerlegen.

Woraus besteht denn die Zwei? (Eins und eins.) Das wollen wir jetzt mit Ziffern schreiben. Macht eine 2. Dahinter zwei Querstrichel. Die Zwei besteht aus eins und eins, sagtet Ihr. Wie viel Einsen müssen wir also dahinter machen? (Zwei.) Macht das. (Ich mache das auch, schreibe aber absichtlich 1 . . . 1.) Wie heißt denn das? (Eins, eins.) Es muß aber heißen: Eins und eins. Was müssen wir also für ein Zeichen zwischen die beiden Einsen setzen? (Ein Undzeichen.) Macht also ein $+$ dazwischen. Wie heißt nun das ganze Exempel? (Die Zwei besteht u. s. w.) $2 = 1 + 1$.

d. Multipliciren.

Wir wollen jetzt einmal ausrechnen, wie viel zweimal eins ist. Wie viel ist es? (Zwei.) Wollen dies erst einmal wieder mit Strichen angeben, wie wir es schon gethan haben. Also: || × | = ||. Wie heißt dieses Exempel? Jetzt aber wollen wir dieses Exempel mit Ziffern schreiben. Was schreiben wir also zuerst? (Eine Zwei.) Dann? (Das Malzeichen.) Dann? (Eine Eins.) Wie ist das nun zu lesen? (Zweimal eins.) Jetzt zwei Querstrichel. Wie viel ist zweimal eins? (Zwei.) Was schreiben wir also dahinter? (Zwei.) 2 × 1 = 2. Nun sollt Ihr das Exempel selbst schreiben.

e. Dividiren.

Jetzt wollen wir auch noch theilen und wollen das auch wieder mit Ziffern schreiben. Wie wurde das Theilungszeichen gemacht? (Zwei Punkte über einander.) Gut. Es sollen sich nun einmal zwei Knaben in zwei Kirschen theilen. Die, die sich theilen sollen, schreiben wir zuerst. Wie viel Knaben sollen sich theilen? (Zwei.) Was für eine Ziffer schreiben wir also hin? (Eine Zwei.) Jetzt setzen wir die zwei Punkte. In wie viel Kirschen sollten sich die zwei Knaben theilen? (In zwei.) Was schreiben wir also für eine Ziffer hin? (Zwei.) Wie heißt jetzt das Exempel? (Zwei theilen sich in zwei.) Macht zwei Querstrichel. Wie viel Kirschen bekommt denn da jeder Knabe? (Eine.) Was für eine Ziffer schreiben wir also hin? (Eins.) 2 : 2 = 1. Schön! Nun mögt Ihr das Exempel so schreiben.

Lieber Freund! Wie dick müßte dieses Buch werden, wollte ich alle Zahlen von 1—10 in dieser Weise behandeln und durchführen? Ich glaube, Du siehst schon aus der Behandlung der Zwei sattsam, wie man etwa die Sache anzufangen, wo man anzupacken hat. Die Lunge muß freilich ganz gehörig herhalten, ich erachte darum auch die Rechnenstunde für die schwerste Stunde in der Elementarklasse, zumal, da man bei der Rechnenstunde, in welcher die Kleinen leicht sehr mobil werden, fortwährend darauf sehen muß, daß die äußere Ordnung, die Disciplin, nicht aus dem Leime geht. Es ist nicht ganz leicht, hier das rechte Maß zu halten, denn lebendig sollen und müssen die Kinder beim Rechnen sein, gleichwol aber darf diese Beweglichkeit nicht in „Willkür“ übergehen.

Wenn Du nun dieses Kapitel von der Zwei durchgelesen hast, fürchte ich, daß Dich das Gefühl überkommt, als sei die Sache etwas zu umständlich (Du möchtest vielleicht gern sagen: Zu gründlich) behandelt. In Bezug darauf aber laß Dir das zum Troste sagen: Erstens sieht die Sache auf dem Papiere viel umständlicher, breiter und „gefährlicher" aus, als es sich in der Praxis herausstellt. Zweitens aber kann man im Rechnen anfänglich gar nicht langsam und gründlich genug gehen. Die Kinder müssen sich erst in diese ganz bestimmte Art zu denken hineinleben. Sind sie einmal im Fahrwasser, dann brauchst Du Dich nicht mehr so viel mit Rechnenbegriffen herum zu schlagen, hast es dann mehr blos mit den Zahlengrößen zu thun, und so wird die Arbeit von Monat zu Monat leichter.

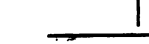
Dann will ich auch keineswegs gesagt haben, daß Du, falls Du meiner Methode huldigst, alles auf's Haar so machen sollst, wie ich es hier dargestellt habe. Nein, der Individualität des Lehrers muß stets Spielraum bleiben. Nur die **Gründlichkeit, Anschaulichkeit** und **Vielfältigkeit** (von verschiedenen Seiten darstellen) laß bei diesen Operationen nie aus den Augen.

Um zu zeigen, in welcher Weise genannte Uebungen mit Strichen und Ziffern auf der Tafel auszuführen und in welches Gewand die angewandten Aufgaben etwa zu kleiden sind, sei noch eine Zahl nach jenen Grundsätzen durchgeführt.

Hier beispielsweise die **Sechs.**

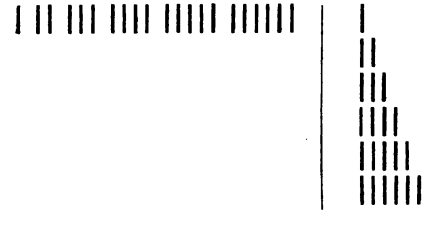
A. **Mit Strichen.**

1) Bilden der Zahl.

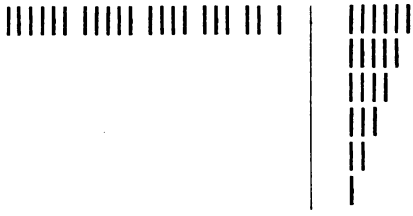


---

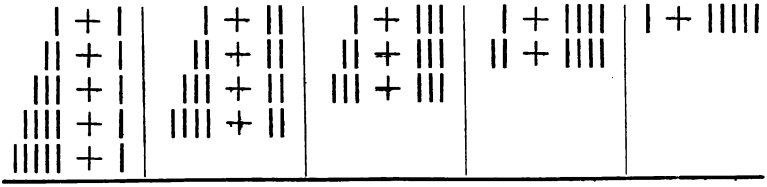
2) Aufwärtszählen.



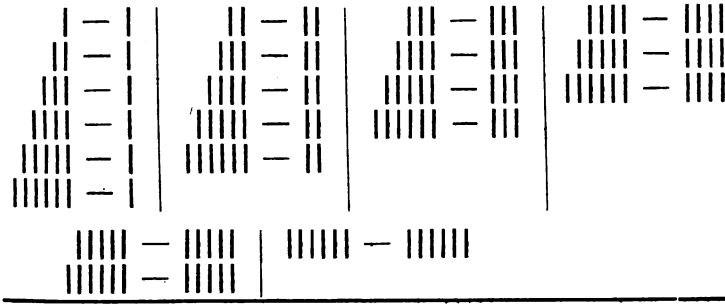
3) Abwärtszählen.



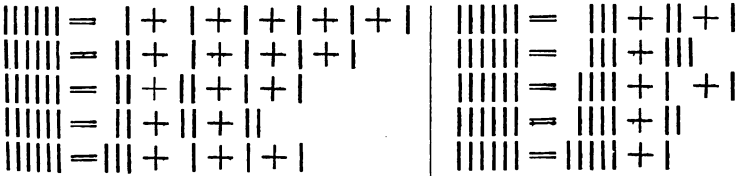
4) Addiren.



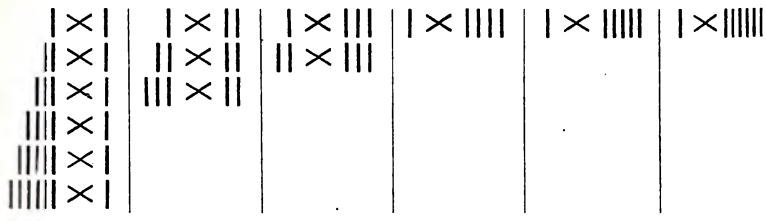
5) Subtrahiren.



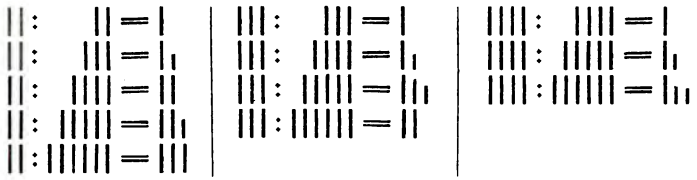
6) Zerlegen.



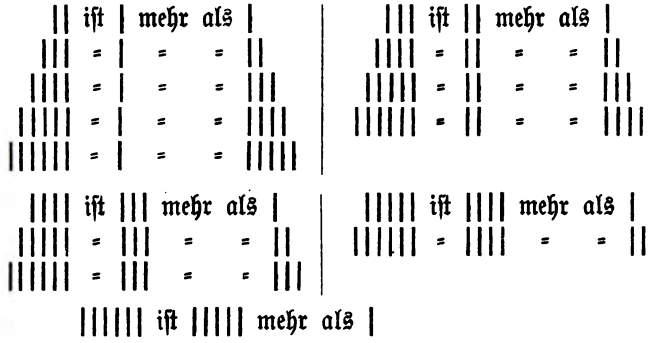
7) Multipliciren.



8) Dividiren.



9) Vergleichen.



ist	weniger als	
|| = |	= = |||
||| = |	= = ||||
|||| = |	= = |||||
||||| = |	= = ||||||

ist |||	weniger als ||||
|| = |||	= = |||||
||| = |||	= = ||||||

ist ||	weniger als |||
|| = ||	= = ||||
||| = ||	= = |||||
|||| = ||	= = ||||||

ist ||||	weniger als |||||
|| = ||||	= = ||||||

ist |||||	weniger als ||||||

---

10) Erfüllen.

| + ? = ||	|| + ? = |||	||| + ? = ||||||
| + ? = ||||	|| + ? = |||||	||| + ? = ||||
| + ? = ||||||	|| + ? = ||	||| + ? = ||||||
| + ? = |||	|| + ? = ||||	|||| + ? = |||||
| + ? = |||||	|| + ? = ||||||	|||| + ? = ||||||

---

11) Vermindern.

|| − ? = |	|||| − ? = ||	|||||| − ? = |||||
||| − ? = ||	||||| − ? = ||||	|||||| − ? = |||
||| − ? = |	||||| − ? = ||	|||||| − ? = |
|||| − ? = |||	||||| − ? = |||||	|||||| − ? = ||||
|||| − ? = |	||||| − ? = |||	|||||| − ? = ||

B. Mit Ziffern.

a. Ziffern schreiben. Die Sechs. 6 = ||||||
b. Aufwärts. 1. 2. 3. 4. 5. 6.
c. Abwärts. 6. 5. 4. 3. 2. 1.

d. Addiren.

1 + 1	1 + 2	1 + 3	1 + 4	1 + 5
2 + 1	2 + 2	2 + 3	2 + 4	
3 + 1	3 + 2	3 + 3		
4 + 1	4 + 2			
5 + 1				

e. Subtrahiren.

1 — 1	2 — 2	3 — 3	4 — 4	5 — 5	6 — 6
2 — 1	3 — 2	4 — 3	5 — 4	6 — 5	
3 — 1	4 — 2	5 — 3	6 — 4		
4 — 1	5 — 2	6 — 3			
5 — 1	6 — 2				
6 — 1					

f. Zerlegen.

6 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1	6 = 3 + 2 + 1
6 = 2 + 1 + 1 + 1 + 1	6 = 3 + 3
6 = 2 + 2 + 1 + 1	6 = 4 + 1 + 1
6 = 2 + 2 + 2	6 = 4 + 2
6 = 3 + 1 + 1 + 1	6 = 5 + 1

g. Multipliciren.

1 × 1	1 × 2	1 × 3	1 × 4
2 × 1	2 × 2	2 × 3	1 × 5
3 × 1	3 × 2		1 × 6
4 × 1			
5 × 1			
6 × 1			

h. Dividiren.

2 : 2	3 : 3	4 : 4	5 : 5	6 : 6
2 : 3	3 : 4	4 : 5	5 : 6	
2 : 4	3 : 5	4 : 6		
2 : 5	3 : 6			
2 : 6				

i. Vergleichen.

6 ist 1 mehr als 5	1 ist 5 weniger als 6
6 = 2 = = 4	2 = 4 = = 6
6 = 3 = = 3	3 = 3 = = 6
6 = 4 = = 2	4 = 2 = = 6
6 = 5 = = 1	5 = 1 = = 6

k. Erfüllen.

1 + ? = 3	2 + ? = 4
2 + ? = 5	5 + ? = 6
3 + ? = 5	1 + ? = 5
3 + ? = 6	2 + ? = 6
4 + ? = 6	1 + ? = 4

l. Vermindern.

3 — ? = 2	5 — ? = 2
4 — ? = 2	4 — ? = 1
5 — ? = 1	6 — ? = 2
6 — ? = 3	5 — ? = 3
2 — ? = 1	6 — ? = 4

Alle diese Uebungen natürlich auch außer der Reihe.

C. Angewandte Aufgaben.

a. Addiren.

Ein Jäger ging auf die Jagd. Vormittags schoß er drei Häschen und Nachmittags wieder drei. Wie viel Häschen hatte er an diesem Tage geschossen?

Auf einem Blitzableiter saßen 4 Schwalben. Da kamen noch 2 Schwalben geflogen und setzten sich auch hin. Wie viel Schwalben saßen nun auf dem Blitzableiter?

Minna hatte ein Blumenbeet. Eines Tages kam sie hin und sah, daß 1 Röslein aufgeblüht war. In einigen Tagen aber bemerkte sie, daß noch 5 Röslein aufgeblüht waren. Wie viel Röslein blühten denn nun?

b. Subtrahiren.

In einem Garten standen 6 große, schöne Linden. 2 davon wurden umgesägt. Wie viel standen jetzt blos noch?

In einem Teiche standen 6 Karpfen. Da kam der Bauer und fischte 4 Karpfen heraus, denn er wollte gern mit seinen Leuten Karpfen essen. Wie viel Karpfen waren nun blos noch in dem Teiche?

Eine alte Henne hatte 6 Küchlein. Aber da war eine böse Katze im Hause, die fraß 5 solche liebe Küchlein. Wie viel Küchlein hatte denn nun die alte Henne blos noch? — Die arme alte Henne!

c. Multipliciren.

Emil hatte zwei Glaskugeln, mit denen er spielte. Ach, sagte Fritz, ich habe 3 Mal so viel Glaskugeln als Du. Wie viel hatte denn da Fritz Glaskugeln?

Anna sagte, zweimal 3 wäre 6, Ernestine aber behauptete, zweimal 3 wäre 5. Welches von beiden Mädchen hatte recht?

Der kleine August kam zu einem Kaufmanne und sah Bleistifte liegen. Nicht wahr, sagte August, so ein Bleistift kostet 1 Pfennig? Nein, sagte der Kaufmann, ein solcher Bleistift kostet gerade 6 Mal so viel. Wie viel kostete denn da ein solcher Bleistift?

d. Dividiren.

Eine Mutter hatte 2 Kinder. Eines Tages brachte sie 6 Bretzeln mit nach Hause, damit sich die beiden Kinder darein theilen sollten. Wie viel Bretzeln bekam denn nun jedes Kind? (Das ist viel!)

Eines Tages klopfte es an die Thür. Es standen drei Bettelkinder draußen. Sie wollten Etwas haben. Die Mutter hatte gerade noch 6 gekochte Kartoffeln. Hier, sagte sie, theilt Euch darein. Wie viel Kartoffeln bekam denn jedes Kind?

Martin hatte 6 Kaninchen. Eines Tages brachte er 6 Krautblätter mit nach Hause, um sie unter die Kaninchen zu vertheilen. Wie viel Krautblätter bekam denn da jedes Kaninchen?

Schluß.

Wolltest Du, lieber College, den Zahlenraum von 1—10 in dieser und ähnlicher Weise in Deiner Elementarklasse durchnehmen, wirst Du sicher das Ziel in genügender Weise erreichen, das mir für das erste Schuljahr unter obigen Verhältnissen unerläßlich erscheint.

Erscheint Dir dieser Weg als ein zweckmäßiger, so rathe ich Dir,

bringe Dir denselben vollständig und in übersichtlicher Weise zu Papier. Arbeite jenen Zahlenraum durch. Es ist dies allerdings eine Arbeit von geraumen Stunden, das Resultat (der eigens geschaffene Leitfaden) aber bleibt Dir, so lange Du Elementarlehrer bist.

Sobald ich bei der Zehn angelangt bin, lasse ich wol auch noch einige andere Uebungen folgen, die Du in Deine Präparation mit aufnehmen magst. Z. B.

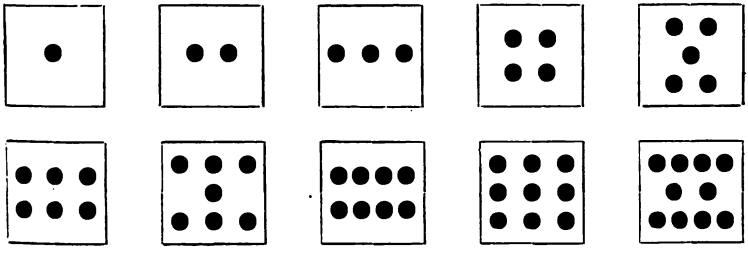
1) Die Stellung der Zahl.

a. Nach 1 kommt 2, nach 2 kommt 3, nach 3 kommt 4 u. s. w.
b. Vor 10 kommt 9, vor 9 kommt 8, vor 8 kommt 7.
c. Was folgt auf 3? auf 6? auf 8? auf 9?
d. Welche Zahl steht vor 4? vor 7? vor 9? vor 10?
e. Welche Zahl steht zwischen 2 und 4? zwischen 6 und 8? zwischen 8 und 10?
f. Zwischen welchen Zahlen steht die 3? die 5? die 7? die 9?

2) Der Werth der Zahl?

a. Welche Zahl ist um 1 größer als 4? als 6? als 9?
Welche Zahl ist um 2, 3, 4 u. s. w. größer als 2? als 4? als 6?
b. Welche Zahl ist um 1 kleiner als 3? als 7? als 9?
Welche Zahl ist um 3, 4, 6 u. s. w. kleiner als 7? als 9? als 10?

3) Zahlenbilder bilden.



Ich habe Dir, neben der Rechnenmaschine, die verschiedenartigsten Dinge (Striche, Punkte, Ringel u. s. w., Soldaten, Schiefer, Mützen, Kinder u. s. w.) als Anschauungsmittel genannt, vergiß aber nicht, daß die zehn Finger des Kindes der allerbeste Rechnenapparat sind.

Halte beim Kopfrechnen auf Munterkeit und Rührigkeit. Dulde

keine kaum hörbaren Antworten. Laß stets in vollständigen Sätzen antworten. Laß die richtige Antwort bald im Chore, bald einzeln sprechen. Sei selbst beweglich. Scheue das Wort nicht! Fühlst Du Dich aber angegriffen, dann ruhe getrost und beschäftige die Kinder eine Zeitlang still. Habe beim Rechnen recht viel Geduld; denke nicht, weil Du es sofort weißt, wie viel 3 × 3 ist, müßte es das Kind auch gleich wissen. Nimm Dich der Pappenheimer unermüdlich an, werde bei ihnen des immer und immer wieder „Anschauenlassens" nicht überdrüssig. Bleibt Dir dann doch Einer, oder bleiben Dir gar Einige „sitzen", kannst Du Dir zum Troste sagen, daß Du Deine Pflicht an ihnen gethan hast! Ich habe überhaupt die Erfahrung gemacht, daß in keiner anderen Disciplin unter den Kleinen so viel Pappenheimer zum Vorschein kommen, als gerade im Rechnen. Oft sonst recht leidliche Köpfe bleiben zuweilen in diesem Fache, wie man sagt, auf den Hefen sitzen. Ich habe kleine Burschе gehabt, die keinen Tag Schule versäumt, also den vollständigen Rechnenunterricht, wie alle Anderen, und außerdem noch vielfach Nachhilfe gehabt hatten und die doch am Schlusse des Schuljahres noch nicht wußten, wie viel 2 und 2 ist. Manche Kinder scheinen factisch keine Sinnbefähigung für das Rechnen zu besitzen, und es dürfte dies ganz analog der Erscheinung sein, daß manche Menschen absolut kein musikalisches Gehör haben.

Bitte am Schlusse des Schuljahres den Collegen, in dessen Hand Deine Kleinen übergehen, auf eine halbe Stunde zu Dir, in Deine Klasse und laß ihn hören, wie weit die Kinder im Rechnen sind, nicht, als ob Du damit renommiren wolltest, sondern, damit er sieht und hört, wo Du aufgehört hast und wo er anfangen kann.

Ich kann nicht umhin, am Schlusse dieses Kapitels auf ein wirklich ebenso sinnig als praktisch angelegtes **Rechenbilderbuch**, das sich für den ersten Unterricht im Rechnen für die Hand der Mutter oder des Vaters, sowie des Lehrers (im Privatunterrichte) vortrefflich eignet, aufmerksam zu machen: **„Des Kindes erstes Rechenbuch. Hans Fixundfertig, der kleine Rechenmeister."** Ein heiteres, praktisches Rechenbuch in Wort und Bild für den ersten häuslichen Unterricht von Leonhardt Diefenbach. Mit 10 prachtvollen Bildern und einer Zahlentafel, in Farbendruck ausgeführt von W. Schäfer. Mit gegenüberstehendem Text. Quart. Gebunden in illustrirtem Umschlag. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 4 Mk. 50 Pfge.

Für die Zwecke der Schule habe nun auch ich ein Rechenbuch verfaßt, welches den Titel führt: **Des Kindes erstes Rechenbuch.** I. Theil. Behandelnd den Zahlenkreis 1—10. Dresden, Meinhold u. Söhne. Schulpreis 50 Pfge.

In diesem 6 Bogen starken Büchelchen, das sowohl für die Hand des

Schülers als des Lehrers berechnet ist, habe ich genannten Zahlenraum in meiner Weise und — wie ich hoffe — in gründlich erschöpfender Weise behandelt, damit aber auch, wie ich vermeine, den Beweis geliefert, daß der Elementarlehrer mit dem Zahlenraume von 1—10 im ersten Schuljahre ausreichend zu thun hat. Dieses Büchlein soll und wird dem — namentlich jungen — Elementarlehrer ein sicherer Führer sein und dem Hause (Vater, Mutter u. s. w.) Gelegenheit und Anhalt bieten, dem kleinen Rechner „helfend" zur Seite zu stehen.

An diesen I. schließt sich der II. Theil an, den Zahlenraum von 10—100 umfassend. In demselben dürfte an wohlgeregeltem Uebungsstoff kein Mangel sein.

Preis 50 Pfge.

Als recht empfehlenswerth nenne ich noch folgende, für den ersten Rechnenunterricht bestimmte Bücher:

Methodisches Handbuch für den Rechnenunterricht. I. Theil. Der Zahlenraum von 1—20. (10 Druckbogen.) Preis 1 Mark 60 Pfge.

— II. Theil. Der Zahlenraum von 20—1000 und unbegrenzt. (14 Druckbogen.) Von Joachim Königbauer. München, Königl. Central-Schulbücher-Verlag. In Commission bei R. Oldenbourg in München. 1879.

Ein Werk von seltener Gediegenheit und außerordentlicher Instructivität. Mit vollem methodischen Verständniß geschrieben und daher höchst beachtenswerth.

Rechenheft für die Unterklasse. (1. und 2. Schuljahr.) Nach Maßgabe der neuen preußischen Unterrichtsbestimmungen bearbeitet von M. Bücking und D. Wiese. 7. verb. Aufl. Oldenburg 1877, Ferdinand Schmidt. Preis 60 Pfge.

Salberg's Rechenbüchlein für das erste und zweite Lehrjahr der Volksschulen. Die Zahlen von 1—30. München, R. Oldenbourg.

Rechenaufgaben für Volksschüler. Von Joachim Königbauer. I. Heft. Der Zahlenraum von 1—10. Preis 15 Pfge.

— II. Heft. Der Zahlenraum von 1—20. München, Königl. Central-Schulbücher-Verlag. Preis 20 Pfge.

Rechenfibel oder **Uebungen im Zahlenkreise von 1—100.** I. Stufe: Zahlenkreis von 1—20. a) 1—10, b) 1—20. II. Stufe: Zahlenkreis von 1—100. a) Addiren und Subtrahiren, b) Multipliciren und Dividiren. Bearbeitet von A. Brestrich, Schulvorsteher in Berlin. 24. Stereotyp-Auflage. Berlin, L. Oehmigke (R. Appelius). Geheftet Preis 30 Pfge.

An diese Rechenfibel schließen sich 6 Hefte „Aufgaben für das schriftliche Rechnen" von W. Koch, Rector in Berlin, an. Als Beweis ihrer Gediegenheit sei nur erwähnt, daß sie bereits über 50 Auflagen erlebt haben.

Aufgaben zum schriftlichen Rechnen für die Volksschule. Neu bearbeitet von Wilh. Schmidt, Lehrer in Pretzsch a. E. Erstes Heft. Die drei ersten Schuljahre. 24. Auflage. Berlin, Th. Hofmann. Preis 1 Mark.

Rechenbuch für die Unterklassen der Primärschulen. Von Joh. Osthuns, Lehrer. 2. Auflage. Genehmigt von der Königl. Großherzogl. Unterrichts-Commission. Luxemburg 1879, Peter Brück. Preis 30 Pfge.

Aufgaben zum Zifferrechnen. Nach der deutschen Münz-, Maaß- und Gewichtsordnung. Bearbeitet von Franz Kühn und Thomas Kuznik. In sechs einzelnen Heften, à 15 Pfge. Erstes Heft: 1) Das Rechnen im Zahlenraume von 1—100. 17. Auflage. Breslau, Wilh. Gottl. Korn. Preis 15 Pfge.

Siebzehnter Abschnitt.

Der Anschauungsunterricht.

Was ist er. — Wichtigkeit. — Was soll angeschaut werden. — Anschauungsmittel. — Form dieses Unterrichtes. — Gedankengang im Allgemeinen. — Zweck. — Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff zu wählen. — Eine Reihenfolge der Objecte. — Einige kurze Entwürfe zu Besprechungen.

A. Was ist Anschauungsunterricht?

Anschauen heißt: Etwas durch unsere Sehkraft wahrnehmen. Im Schulunterrichte indes wird jener Begriff in einem weiteren Sinne genommen. Hier versteht man unter Anschauung nicht blos das Wahrnehmen durch den einen Sinn des Gesichts, sondern überhaupt das Wahrnehmen durch unsere Sinne. Anschauung ist also jede Wahrnehmung durch unsere Sinne.

Diese Anschauung aber ist doppelter Natur. Habe ich den Gegenstand, den ich wahrnehmen will, wirklich vor mir, sodaß ich durch meine äußeren Sinne einen Eindruck von ihm erhalte, so ist dies eine unmittelbare Anschauung. Muß ich aber meine Erinnerungs- und Einbildungskraft zu Hilfe nehmen, um ein Bild von einem (abwesenden) Gegenstande zu haben, so ist dies eine mittelbare Anschauung.

Ueber diese Wahrnehmungen, welche das Kind mit seinen Sinnen macht, soll es nun unterrichtet werden, d. h. man soll durch das Wort so auf dasselbe einwirken, daß es eine klare Einsicht in das Angeschaute und eine deutliche Vorstellung von dem Angeschauten erlangt, sodaß es sich über die gewonnenen Kenntnisse Rechenschaft zu geben vermag.

Anschauungsunterricht ist demnach der Unterricht über Gegenstände, die das Kind durch seine Sinne wahrnimmt.

B. Wichtigkeit desselben im Allgemeinen.

Dieser Unterrichtszweig könnte mit Recht die Seele des Elementarunterrichts, oder vielleicht gar „die Amme des ersten Schuljahres" genannt werden.

Vergleicht man den kindlichen Geist, wie so oft geschieht, mit einem Acker, bietet ein guter Anschauungsunterricht so recht alles, was denselben belebt und fruchtbar macht. In einer Elementarklasse, in welcher der Anschauungsunterricht in der rechten, verständigen und anregenden Weise ertheilt wird, herrscht ein munterer, frischer Geist, dessen belebende Strahlen sich über alle andere Lernthätigkeit der Kleinen ergießen. Giebt es doch Pädagogen, welche sagen: „Weg mit Lesen und Schreiben im ersten Schuljahre! Der Anschauungsunterricht sei das A und das O darin!" — So lange freilich dieser Satz höheren Orts nicht anerkannt wird, müssen wir uns nach dem vielrubrikigen Lectionsplane richten, der eben „Oben" entworfen ist.

C. Was soll im Allgemeinen angeschaut werden?

Im Allgemeinen läßt sich hierauf antworten: „Dinge, welche im Bereiche des Kindeslebens liegen." Damit ist diese Frage indes noch nicht genügend erledigt. Wie jeder Unterricht, muß auch dieser vom Leichteren, d. h. hier vom leichter in die Augen Fallenden, zum Schwereren (das Schwerste würde hier schließlich der Unterricht über mittelbare Anschauungen sein) fortschreiten.

Man behandle deshalb zu Anfange Gegenstände, die dem Kinde recht bekannt, recht nahe und ihrer Größe nach recht leicht zu beschauen sind. Was könnte wol in dieser Hinsicht dem Kinde näher liegen, als sein eigener Körper?

Nach und nach gehe man zu Dingen über, die etwas weniger bekannt und vermöge ihrer Größe vielleicht auch weniger leicht zu beschauen sind. Schließlich versteige man sich, wie schon angedeutet, wenn es der geistige Standpunkt der Kinder erlaubt, zu mittelbaren Anschauungen.

Neuzeitlich ist bezüglich der Objecte, welche der Anschauungsunterricht behandeln soll, wieder einmal eine neue Ansicht zu Tage getreten. Man spricht mit dem weisen Munde der „grauen Theorie", der An-

schauungsunterricht in der Elementarklasse müsse, unter Anderem, der Geographie vorarbeiten, darum müßten schon hier die Begriffe: Hügel, Berg, Gebirge, Quelle, Bach, Fluß, Strom u. s. w. festgestellt werden. Ferner, es müßten vorzugsweise Naturkörper zur Besprechung gezogen werden, damit der Begriffsreichthum des Kindes erweitert, seine Denkkraft gefördert und dem Unterrichte in der Naturgeschichte vorgearbeitet werde. Will man im ersten Schuljahre nicht vielleicht auch noch den Grund zur späteren Weltgeschichte, zur Chemie, zur Literatur u. s. w. gelegt wissen? Wir armen Elementarlehrer! Wozu werden wir nicht noch den Grund graben sollen!!

Diesem Ansinnen dürfte Zweierlei entgegen zu halten sein.

a. Berge und Thäler, Quellen und Flüsse sind nicht gut in die Schule herein zu zaubern. Sie liegen draußen, vielleicht recht herzlich fern. Folglich kann hier die eigentliche „Anschauung", selbst wenn wir ein Bild, oder die Kreide zu Hilfe rufen, nicht statthaben. Sollen wir nun etwa mit den Kleinen Ausflüge unternehmen? Gut wäre es. Aber, gebt uns nur auch **Zeit** dazu, Ihr Herren, die Ihr jene Neuerung beantragt!

b. Die Herren Antragsteller sind jedenfalls im Irrthum, wenn sie meinen, bei Besprechung von — so zu sagen — ganz gewöhnlichen Dingen, als z. B. ein Schiefer, ein Ball, eine Mütze u. s. w., könnten die Kleinen nicht zum Denken geführt, könnten ihnen nicht ihnen bis dahin neue Begriffe und Vorstellungen zum Eigenthume beigebracht werden. Man halte nur einmal eine Stunde **guten Anschauungsunterricht** über einen ganz gewöhnlichen Gegenstand (z. B. über eine Stecknadel) und man wird sich bald überzeugen, wie gar, gar vieles die kleinen Leutchen noch nicht wissen. Darum geht meine Ansicht dahin: Lieber über einen Stiefelknecht, den ich in natura vorzeigen kann, reden, als über eine Quelle, die höchstwahrscheinlich noch kein einziges Kind dieses Alters gesehen hat.

D. Welcher Anschauungsmittel hat man sich zu bedienen?

a. Am gedeihlichsten wird dieser Unterricht sein, wenn die Kinder den zu behandelnden Gegenstand **in natura** vor sich haben. Sicher auch hat unter diesen Umständen der Unterricht den meisten Reiz für das Kind. Wer dasselbe genauer beobachtet, wird finden, daß sich auf seinem Gesicht eine gewisse Freude darüber ausdrückt, daß es an dem ihm schon längst bekannten, oft unbedeutenden Dinge so viel findet,

daß es so viel über dasselbe hört, daß es schließlich selbst viel darüber sagen kann.

b. Ziemlichen Ersatz für die Körper in natura bieten **Modelle** oder **plastische Nachbildungen.** Der Lehrer kann hierbei getrost den Spielwaarenschrank der Kinder öffnen und den oder jenen passenden Gegenstand — z. B. einen Wagen, ein aus einem Modellirbogen gefertigtes Haus, einen gut ausgeführten Soldaten, eine Trommel u. s. w. — herausgreifen.

c. Wo a und b nicht vorhanden sind, muß man seine Zuflucht zu guten **Abbildungen** nehmen. Und glücklicherweise ist an diesen kein Mangel. Der Ruf der Schule nach Anschauungsmitteln ist gehört worden und so haben wir in Bezug auf Anschauungsbildwerke eine recht erfreuliche Auslese. Die verschiedenen Anfragen, welche von Fern und Nah nach dergleichen Abbildungen an mich ergangen sind, veranlassen mich, hier unter den mir bekannten die besten und zweckmäßigsten zu notiren.

Als ein ganz vorzügliches Anschauungsbildwerk und jedenfalls das Beste unter allen, welche die Wiener Weltausstellung bot, ist zu nennen:

Bilderwerk für den Anschauungsunterricht. Verlag von Atenen in Bern.

Dieses treffliche Werk bringt auf 10 Tafeln (à 75 Cm. breit, 55 Cm. hoch) 1) die Familie, 2) die Schule, 3) die Küche, 4) das Haus und seine Umgebung, 5) den Garten, 6) den Wald, 7) den Frühling, 8) den Sommer, 9) den Herbst und 10) den Winter. Diese Tafeln sind von Meisterhand gezeichnet und vortrefflich in Oelfarbendruck ausgeführt. Man möchte sie Anschauungsunterrichts-Gemälde nennen. Als solche gleichen sie einem Brunnen, aus dessen Tiefe mit jedem Blicke neuer und anziehender Lehrstoff quillt. Wohl den Elementarlehrern und den Kleinen, die einmal diese zehn Tafeln an ihren Schulstubenwänden hängen sehen! Und Ihr, Ihr Gouvernanten und Hauslehrer, beantragt für Eure Scholaren dieses Bildwerk! Die Gediegenheit des Werkes rechtfertigt die Höhe des Preises vollständig. Ein Commentar zu diesen Anschauungsbildern steht in naher Aussicht.

Preis à Tafel (für die Schule) 5 Fr. = 4 Mark.

Ferner: **Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht.** Berlin, Winckelmann u. Söhne.

Diese ebenfalls mit großem Verständniß geschaffenen und sehr gediegen ausgeführten 8 Tafeln (à 71 Cm. hoch und 84 Cm. breit), welche je aus 4 Blättern bestehen, welche leicht zusammenzusetzen sind, bieten sehr reichhaltige Gruppenbilder. Nr. 1. Der Oekonomiehof mit den Menschen unter den Hausthieren. Nr. 2. Der Wald mit seinem Leben. Nr. 3. Das Dorf mit seinen Fluren. (Ernte. Heerden u. s. w.) Nr. 4. Der Herbst mit seinen Scenen und seiner Menschenarbeit. Nr. 5. Der Winter mit seiner Lust und seinem Leid. Nr. 6. Bilder aus dem allgemeinen Menschenverkehr. (Markt. Schiff. Eisen-

bahn. Verschiedene Fuhrwerke u. s. w.) Jede dieser Tafeln bietet außerordentlich reichen Stoff für die Anschauung und Besprechung, für Kopf und Herz. Preis à Blatt, unaufgezogen, 3 Mark. In den vom Seminarlehrer Strübing zu diesen 6 Bildertafeln gearbeiteten „Sprachstoffen zu den Bildern" (3 Hefte, à 50 Pfge., 6. Aufl.), welche letztere in eingehendster und instructivster Weise behandeln, ist dem Lehrer ein sehr praktisches Hilfsmittel für die Besprechung der einzelnen abgebildeten Gegenstände geboten.

Ferner:

Materialien für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. Von H. Stahl. **Mit vier großen colorirten Wandtafeln** (à 64 Cm. hoch, 83 Cm. breit), gezeichnet von Lenz. 2. Auflage. Wiesbaden, Wilhelm Roth.

Diese 4 Tafeln bringen in sinnig und praktisch arrangirten Gruppen zur Anschauung: Nr. 1. Die Stadt. Nr. 2. Dorf, Feld und Weinberg. Nr. 3. Wiese, Weide, Wasser. Nr. 4. Den Wald. — Die Farben sind so gewählt, daß sich die einzelnen Gegenstände, Gruppen und Scenen deutlich abheben und auch für geraume Ferne gut unterscheidbar sind. Welch' reichhaltigen Stoff diese vier Tableaux für den betreffenden Unterricht bieten, bezeugt der 10 Bogen starke Commentar, welchen Herr H. Stahl mit methodisch- und pädagogisch-gewandter Feder dazu geliefert hat. Preis des Buches 2 Mark 80 Pfge.
Preis der 4 Tafeln 6 Mark 40 Pfge.

Ein sehr empfehlenswerthes Werk ist auch:

Bilder für den Anschauungsunterricht in Schule und Haus. Von H. E. Wagner. Dresden, Justus Naumann.

Die 43 Tafeln dieses Bildwerkes haben den großen Vorzug, daß jede nur einen einzigen Gegenstand, z. B. den Igel, eine Wanduhr, eine Treppe u. s. w. und zwar in erwünschter Größe vorführt. Zeichnung und Colorit sind correct und schön. So brauchbar diese Bildtafeln für jeden Elementarlehrer sind, werden sie insonderheit denjenigen sehr willkommen sein, welche ihre Kleinen nach dem sogenannten „Fischbuche" unterrichten, da die dargestellten Gegenstände alle Illustrationen des letzteren in großem Maßstabe wiedergeben.

Preis 8 Mark.

Mit allem Fug und Recht verdient hier auch der reiche Verlag von Anschauungsbildwerken der Firma J. F. Schreiber in Eßlingen genannt und empfohlen zu werden. Es sei zunächst auf den I. Theil dieses Werkes aufmerksam gemacht:

Bilder zum Anschauungsunterrichte für die Jugend mit erläuterndem Texte.

Dieser erste Theil stellt auf 30 Foliotafeln 300 Gegenstände dar. Auf den ersten 16 Tafeln Schul-, Zimmer-, Tisch-, Küchen-, Feld-, Garten- und Landwirthschaftsgeräthe, Musikinstrumente, Waffen, Gebäude u. s. w. und verschiedene Menschen; auf den übrigen 14 Tafeln das Thierreich durch gut gewählte Repräsentanten aus allen Thierklassen. Alle diese Gegenstände sind für die Zwecke des Anschauungsunterrichtes ganz vorzüglich gezeichnet und colorirt und geben deshalb sehr scharfe, bestimmte Bilder. Für den Gebrauch in der Familie, für Privatunterricht und für Schulklassen mit 20—30 Schülern ist dieser erste Theil mit seinem überaus reichen Lehrstoffe ein ganz ausgezeichnetes Lehrmittel. 5. Auflage. Preis des I. Theiles 6 Mark.

Hieran schließt sich ein besonderer Band, welcher den Titel führt:
Arbeitsstätten und Werkzeuge der wichtigsten Handwerker. 7. Auflage.
Die 24 in lithographirtem Farbendruck ausgeführten Tafeln geben eine ebenso getreue als specialisirte Darstellung der Werkstätten von 12 verschiedenen Handwerkern. Auf jede solche anschauliche Darstellung folgt eine Tafel, welche die entsprechenden Handwerkszeuge u. s. w. in ganz trefflicher Abbildung vorführt, sodaß das Ganze nicht blos einen reichen, sondern auch einen für das Leben höchst praktischen Anschauungsstoff bietet. Für kleine Schülerzirkel, für den Privatunterricht und für die Familie ist daher dieses Bildwerk sehr zu empfehlen, zumal ihm auch erläuternder und geschichtlicher Text beigegeben ist.
Preis 7 Mark 20 Pfge.

Fünfzehn Thierbilder für den Anschauungsunterricht in der Volksschule. Nach Aquarellen von H. Leutemann in Buntdruck ausgeführt. Herausgegeben von Ad. Lehmann, Lehrer an der 4. Bürgerschule in Leipzig. Leipzig, F. E. Wachsmuth. Preis 15 Mark. Auf Cartonpapier mit Leinwandschutzwand und Oesen sehr praktisch und haltbar für den Schulgebrauch hergerichtet.
Preis 20 Mark.

Herzlichen Dank dem Herrn Collegen A. Lehmann, von dem die glückliche Idee zu diesen Anschauungsbildern ausgegangen ist, und nicht minder Dank Herrn Maler H. Leutemann, der dieselben in so meisterhafter Weise ausgeführt hat. Kein Wunder, daß die verschiedensten pädagogischen Organe des Lobes voll sind über dieses ganz vortreffliche Lehrmittel für den **naturkundlichen Anschauungsunterricht.** Ein Hauptvorzug dieses Bildwerkes ist, daß jede einzelne Tafel, von 88 Cm. Länge und 66 Cm. Breite, in der Regel nur ein Thier und dasselbe entweder in einer lebensfrischen Situation oder in einer ihm eigenthümlichen Thätigkeit begriffen vorführt, sodaß ein durchaus naturwahrer Eindruck erzielt wird. Der Unterricht nach solchen Bildern muß belebend und bildend auf die Schüler wirken. Darum, Ihr lieben Elementarlehrer, petirt an Eure Schulvorstände und quält und peinigt sie so lange, bis sie den verhältnißmäßig billigen Betrag für dieses selbst vom sächs. Ministerium empfohlene Lehrmittel bewilligen.

Ein Werk von ganz vorzüglichem Werthe ist auch das in dem k. Central-Schulbücher-Verlage in München erscheinende, welches den Titel führt:

Bilder für den ersten Anschauungsunterricht und zur Grundlage für den naturgeschichtlichen Unterricht. Die bis jetzt erschienenen 16 Tafeln, jede, bezüglich des eigentlichen Bildes, 85 Cm. hoch und 60 Cm. breit, liegen mir vor. Dieselben enthalten: Rind, unten noch besonders dargestellt: dessen Magen, sowie Skelet von Kopf und Füßen. (Tafel I.) Pferd, unten noch besonders dargestellt: Skelet von Kopf und Füßen. (Tafel II.) Skelet von Rind und Pferd (ganze Figur. (Tafel III.) Hund, unten dessen Skelet, ganze Figur. (Tafel V.) Katze, unten deren Skelet, ganze Figur. (Tafel XI.) Ziege, unten Skelet von Kopf und Füßen. (Tafel X.) Wildschwein, unten Skelet von Kopf und Füßen. (Tafel VIII.) Hase, Fledermaus, unten Skelet beider, sowie noch besonders vergrößert: Schädelskelet der Fledermaus. (Tafel IX.) Storch und Gans, unten Skelet der Köpfe und Füße. (Tafel XIII.) Hahn und Henne, unten Skelet, ganze Figur. (Tafel VII.) Adler, Eule, unten vergrößert: Kopf, um die Schnabelbildung zu zeigen, und Füße. (Tafel XVI.) Schwalbe, Kukuk, unten

vergrößert, um die Schnabelbildung zu zeigen, und Füße. (Tafel XII.) Hecht und Karpfen, unten Skelet vom Barsch. (Tafel IV.) Kupfernatter, Frosch, unten Verwandlungen des Frosches, sowie Skelet von beiden (vergrößert). (Tafel XIV.) Krebs, Kreuzspinne mit Netz, Fliege (vergrößert). (Tafel XV.) Honigbiene mit Wabe, Schwalbenschwanz mit Raupe und Puppe, Maikäfer und dessen Verwandlungen. (Tafel VI.) — Trotz der wahrhaft künstlerischen Ausstattung der Blätter wurde der Preis des Werkes so niedrig gestellt: 1 Blatt kostet 1½ Mark, 16 Blatt also 24 Mark, daß auch unbemittelten Gemeinden es leicht ermöglicht ist, ihren Schulen dieses schöne Lehrmittel zu beschaffen.

Möge der Schulmann oder der Künstler an diese Tafeln herantreten, beide werden ihre höchste Befriedigung über dieselben aussprechen müssen. In Bezug auf Zeichnung und Colorit kann wol kaum noch etwas Schöneres und Besseres geboten werden. Was den praktischen Werth dieser Bilder für die Schule anlangt, so sind neben der vollkommen naturgetreuen Darstellung der einzelnen Thiere die anatomischen Beigaben besonders für den naturkundlichen Unterricht in höheren Klassen von außerordentlichem Vortheile; drängt doch die neuere Unterrichtsmethode in der Naturkunde mit Recht immermehr darauf hin, die Lernenden mit dem inneren Bau der Geschöpfe bekannt zu machen. Da sich nun, Angesichts dieser Tafeln, welche auch auf verschiedenen Lehrmittelausstellungen, besonders auf der zu Weimar, ganz entschiedene Anerkennung fanden, die Hoffnung rechtfertigt, daß wir von genannter Verlagshandlung ein ganz vorzügliches Werk zu erwarten haben, so liegt der Wunsch nahe, daß dieselbe dieses Werk fortsetzen und daß die Zeit nicht mehr fern sein möge, da die Schule dasselbe als complet begrüßen kann.

Wilke's Bilder-Tafeln für den Anschauungs-Unterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von L. Heinemann, dirigirendem und Seminarlehrer zu Wolfenbüttel. Neugezeichnet von A. Toller. 5. Ausg. Braunschweig, Fr. Wreden. Preis 8 Mark.

Hierzu aus demselben Verlage: **Handbuch für den Anschauungs-Unterricht und die Heimathskunde.** Mit Berücksichtigung der neuen Ausgabe der Wilke'schen Bildertafeln, bearbeitet von L. Heinemann, dirigirendem und Seminar-Lehrer in Wolfenbüttel. 2. verbesserte und verm. Auflage. Geheftet Preis 3 Mark 20 Pfge. Desgleichen der Anschauungsunterricht im **Französischen** von Ludwig Herrig. Geheftet Preis 60 Pfge.; sowie der Anschauungsunterricht im **Englischen** nach obengenannten Bildertafeln von Ludwig Herrig. Geheftet Preis 60 Pfge.

Ein Blick auf diese 16 Tafeln, deren Abbildungen (Wohnzimmer. Küche. Garten. Wirthschaftshof. Kornschauer. Viehstall. Dorf. Feld. Obsternte. Wald. Fluß und Wiese. Winter. Bergwerk und Steinbruch. Verkehrsbild. Markt. Bauplatz) je eine Breite von 48 und eine Höhe von 38 Cm. haben, zeugt dafür, daß der Urheber derselben es verstanden hat, für die Bedürfnisse der Schule zu arbeiten. Auf jedem einzelnen Tableau ist ein außerordentlich reiches Material zur Betrachtung und Besprechung geboten, sodaß man sagen kann, die zum Vorwurf genommenen Objecte sind erschöpfend behandelt und gewähren daher auf länger als ein Jahr Stoff zu den mannichfachsten Anschauungslectionen. Das lebhafte Colorit, welches den handelnden Personen angelegt ist, trägt wesentlich dazu bei, daß sich diese Figuren vortheilhaft ab-

heben und daß somit ihre besondere Thätigkeit auch in der Ferne wohl zu erkennen ist.

Welch reichen Schatz von Anschauungsstoff diese Tafeln enthalten, beweist recht deutlich das denselben beigesellte, ca. 19 Bogen starke, oben notirte Handbuch, das jeder einzelnen Besprechung eine klare, gegliederte Unterlage bietet und erstere durch kleine, gut gewählte Erzählungen und Verschen würzt. Ein vortrefflicher Commentar!

Die Winkelmann'schen und Leutemann'schen Anschauungsbilder in ihrer praktischen Verwerthung für den vereinigten Anschauungs- und Sprachunterricht in ausgeführten Lectionen für Seminaristen und Lehrer an Elementarklassen. Methodisch bearbeitet von Robert Wernecke, Elementarlehrer an der höheren Mädchenschule zu Eilenburg. Berlin 1879, Th. Hofmann. Preis 1 Mark 20 Pfge.

Wilhelm Pfeiffer, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckter'schen 50 Fabeln. Mit begleitendem Text, herausgegeben von Dr. C. Kehr, Königl. Seminardirector in Halberstadt. — Die mir vorliegenden ersten zwei Lieferungen enthalten zusammen 6 Bildtafeln: 1) Der Rabe. 2) Spitz und Mops. 3) Die Störche. 4) Pferd und Sperling. 5) Knabe und Vogelnest. 6) Der Wandersmann und die Lerche. Gotha, Friedrich Andreas Perthes.
Preis für das einzelne Bild 2 Mark.

Ich möchte den Gedanken, der das vorliegende Bildwerk für die Schul- und Familienstube ins Leben rief, eine pädagogisch „noble" Idee nennen. Nobel insofern, als sie die vom Märchen-Cultus etwas zurückgedrängte Fabel (diesem Religions-Katechismus der Kleinen) eines so kostspieligen Anschauungsapparates für würdig hält; nobel, indem man an jeder einzelnen Bildtafel erkennt, daß aller Künstlerfleiß daran gesetzt worden ist, um dieselbe, die schließlich vielleicht nur einem 10—12zeiligen Verschen zugehört, so schön und zweckentsprechend als möglich auszuführen; nobel auch, insofern die Verlagsbuchhandlung das Risico übernahm, einem so speciellen Unterrichtszweige, wie der das zum Verständniß- und zum Gemüthführen einer Fabel ist, bedeutende Opfer zu bringen. Angesichts der bis jetzt fertig gestellten 6 Tafeln darf man sich indes getrost der Hoffnung hingeben, daß dieses Werk mit der Zeit sich der allgemeinsten Anerkennung erfreuen und daß dadurch jenen Opfern wohl gelohnt werden wird. Gewiß Jeder, der diese Bildtafeln zum ersten Male erblickt, wird sofort erkennen, daß sie eine Illustration zu den Speckter'schen Fabeln sind, und wiederum wird Jeder, der von diesen Fabeln keine Ahnung hat, aus jedem Bilde den Sinn herausfinden, der demselben aus jener Quelle zu Grunde gelegt ist. Sehen wir von dem nächsten Zwecke, den dieses Bildwerk verfolgt, ganz ab, bietet es für den allgemeinen Anschauungsunterricht eine reiche Menge Stoff zu allerhand ersprießlichen Besprechungen über Gegenstände aus der Natur, den Jahreszeiten, dem menschlichen Leben und Treiben u. s. w.

Der beigegebene Text ist in ebensoviel einzelne Hefte vertheilt, als es Bildtafeln giebt. Jedes Heft umfaßt 7—8 Druckseiten. Diese Beigaben, welche das gesammte Material zur Besprechung der betreffenden Bilder auf Grund der entsprechenden Fabeln enthalten, sind, wie es die Feder eines Kehr nicht anders erwarten läßt, wirklich reizend geschrieben. An den logischen Faden, der das Sachliche naturgemäß verbindet, reihen sich, wie bunte Perlen, kindliche Poesie,

oft rührende Naivetät und warme, moralische Elemente. Es wird und muß dem Lehrer Vergnügen gewähren, sich aus diesen kleinen, auch äußerlich nobel ausgestatteten Commentaren auf eine Lehrstunde vorzubereiten.

Colorirte Unterrichts-Bilder für den Anschauungs-Unterricht. Nach pädagogischen Grundsätzen bearbeitet von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann. Größe der einzelnen Bildtafeln 52 und 72 Cm. Die ganze Sammlung wird aus 9 Tafeln oder 3 Serien bestehen. Mannheim u. Straßburg, J. Bensheimer. Preis jeder Serie 9 Mark. Aufgezogen auf Leinwand, lackirt und mit Stäben zum Aufhängen Preis 13 Mark 20 Pfge.
Die beiden ersten Serien zusammen bezogen (unaufgezogen) Preis 12 Mark.

Von diesem Werke liegen mir 6 Tafeln vor: 1) Die Küche. 2) Der Winter im Freien. 3) Der Winter im Zimmer. 4) Der Frühling. 5) Der Sommer. 6) Der Herbst.

Mit Fug und Recht darf auch die Erlernung der neueren Sprachen in die Gruppe derjenigen Disciplinen gestellt werden, welche nur auf dem Grund und Boden sachlicher Anschauung zu befriedigenden Zielen führen. Obengenannter Cyklus von Unterrichtsbildern nun ist in erster Linie dazu geschaffen und bestimmt, den Sprachunterricht durch die Anschauung ganz wesentlich zu unterstützen. Während die „Sinnen-Batterie", mit der der Sprachschüler früher arbeiten mußte, der Hauptsache nach nur aus zwei Elementen, dem Ohre und dem Munde, gebildet war, wird durch dieses Bildsystem jenem Apparate noch ein neues Element, das Auge, zugesetzt und somit der Strom, durch den die betreffende fremde Sprache zum geistigen Eigenthume werden soll, verstärkt, die Arbeit des Lernens aber ganz erheblich erleichtert. Die Bildtafeln sind in einer Weise ausgeführt, daß sich die einzelnen Gegenstände gut abheben und auch in ziemlicher Ferne deutlich erkennen lassen. Der überaus reiche Anschauungsstoff, die Combination desselben und die verschiedenen Motive aus dem menschlichen Thun und Treiben, die sich auf diesen Bildern vorfinden, bieten des Lernstoffes so viel, daß der dieses praktische Hilfsmittel benutzende Schüler im Englischen oder Französischen gewiß sehr bald recht erfreuliche Fortschritte machen wird.

Außerdem sind diese colorirten Unterrichts-Bilder recht wohl geeignet, auch dem gewöhnlichen, allgemeinen Anschauungsunterrichte, wie er in den unteren Klassen der Schule gehandhabt wird, als Anschauungsobjecte zu dienen.

Neun Unterrichts-Bilder zu den von Dr. J. und Dr. E. M. Lehmann nach der Anschauungs-Methode bearbeiteten Lehr- und Lesebüchern der **französischen und englischen Sprache.** Der Text zu den Unterrichtsbildern ist am Rande in deutscher, französischer und englischer Sprache angegeben. Inhalt: Der Winter I. u. II. Der Frühling I. u. II. Der Sommer. Der Herbst. Der Gewerbefleiß, Krieg. Die Erde, der Mensch. Die Küche. — Mannheim u. Straßburg, J. Bensheimer. In elegantem Carton Preis 3 Mark.

Für die Hand der Mütter, Gouvernanten und Privatlehrer, welche ihre Pflegebefohlenen in die französische oder englische Sprache einführen wollen, ein empfehlenswerthes Werkchen, denn es basirt auf dem Grunde alles Lernens, der Anschauung.

J. Staub's Bilderwerk zum Anschauungsunterrichte für jüngere Kinder. Ein Buch für Haus und Schule. 4 Hefte mit 48 Doppeltafeln in Farbendruck und einem Anhange von Liedern, Erzählungen und Märchen. Zeichnungen von H. Fischer, Maler. 2. Auflage. Zürich, Hindermann u. Siebenmann. Depot bei Fr. Schultheß, Buchhandlung, Zürich.

Preis à Heft von 12 Doppeltafeln 4 Mark.

Man darf nur eines dieser Hefte in die Hand nehmen und, ohne noch ein Blatt aufzuschlagen, das reizende Titelbild, welches den Umschlag ziert, betrachten, drängt sich Einem schon die Ahnung auf, daß hier „etwas Gutes" dahinterstecken müsse. Und diese Ahnung wird nicht getäuscht. Staub's Bilderwerk ist ein **ganz vorzügliches** Product der vereinten Kräfte von methodischer Erfindung und Anordnung und künstlerischer Darstellung. Mit wahrer pädagogischer Befriedigung schlägt man Bildertafel um Bildertafel auf und erfreut sich zunächst selbst an der frischen, lebendigen Darstellung der betreffenden Gegenstände. Dem Lehrerherzen aber erwacht der Wunsch: Dieses vortreffliche Bildwerk möchtest du besitzen, um deine Schüler danach unterrichten zu können. Für den Haus- und Privatunterricht, sowie für Schulklassen mit wenig Schülern ist auch dieses Anschauungsbildwerk ein wahrer Schatz, denn es entbehrt keinen Gegenstand, der namentlich für die Kleinen von nur einiger Wichtigkeit erscheint. Neben den Zimmer-, Küchen- und Feldgeräthen, Werkstätten, Pflanzen-, Frucht- und Thierbildern, Jahreszeiten, Dorf-, Stadt-, Wald-, Gebirgs- und Meerbildern u. s. w. fehlen sogar die Moral- und Geschichtsbilder nicht. Dabei tritt aus der ganzen Anordnung des Materials das Princip des Aufwärtssteigens unverkennbar hervor. In diesem Werke wird daher sowohl das dreijährige, wie das zehnjährige (bis zwölfjährige) Kind Anregung und geistige Nahrung finden.

Eine höchst dankenswerthe Beigabe für alle diejenigen Väter und Mütter und andere Erzieher, welche in der Kunst des Unterrichtens als Laien gelten müssen, sind die Fragen, Materialzusammenstellungen und sonstigen Winke, die sich unter jeder Bildertafel gedruckt vorfinden. Sie ermöglichen es z. B. jeder Mutter, sich mit ihren Kindern in bildender Weise über die einzelnen dargestellten Objecte zu unterhalten. Auch über den jedem Hefte zum Schlusse auf 8 Folioseiten beigefügten Anhang kann man sich nur höchst anerkennend aussprechen. Die anmuthigen Liedchen und Verschen, die sinnigen Märchen und Erzählungen, sowie die zwar kurzen, aber anziehenden Beschreibungen einzelner Thiere u. s. w. bilden für Kopf und Herz der Kinder viele Erweckungselemente und eine gesunde Geisteskost. Und somit kann ich dieses Bildwerk aufs allerwärmste und dringlichste empfehlen. Möge es namentlich an den Familientischen die Anerkennung finden, die es verdient. Wo dieses Bildwerk im Hause ist, bedarf es für die Kinder derselben kein anderes Bilderbuch weiter. Noch sei bemerkt, daß, wer je ein Heft dieses Prachtwerkes zu Händen gehabt hat, den Preis desselben auffallend billig finden wird.

E. In welcher Form ist dieser Unterricht zu ertheilen?

Wenn man auch bei dem Anschauungsunterrichte hie und da erst „geben" muß, ehe man sich „geben lassen" kann, muß doch die **ent-**

wickelnde Frage dabei vorherrschen. Vorausgesetzt, daß der betreffende Gegenstand von dem Kinde genau und allseitig angeschaut worden ist, hat dann der Lehrer dahin zu wirken, daß die gemachten Wahrnehmungen, die erhaltenen Eindrücke dem Schüler zum klaren Bewußtsein kommen, sodaß er im Stande ist, sich Rechnung darüber abzulegen und sich — wenn auch in seiner Weise — darüber auszusprechen. **Fragen und immer wieder fragen** heißt es bei diesem Unterrichtszweige. Und gerade bei dieser Disciplin hat der Lehrer recht viel Gelegenheit, je nach Bedürfniß der einzelnen Schüler, leichte und schwere Fragen zu stellen.

In Bezug auf die **Antworten** möge nicht unerwähnt bleiben, daß der Lehrer sich nie mit einzelnen „Worten" begnügen darf, sondern consequent darauf halten muß, daß die Antwort einen vollständigen Satz bildet. Dies kostet freilich anfänglich harten Kampf und viel Mühe, aber nach und nach wird's doch. Bei schwachen Schülern, die absolut nicht im Stande sind, zu verstehen, was man in dieser Beziehung fordert, bleibt nichts anderes übrig, als ihnen die vollständige Antwort vorzusagen und das nicht einmal blos, sondern immer und immer wieder, bis sie den Unterschied zwischen vollständigen und unvollständigen Antworten begriffen haben.

Daß die Antworten laut und deutlich zu sprechen sind, versteht sich von selbst. Will das Lautsprechen in seiner Klasse nicht recht gedeihen, so hat der Lehrer gerade bei diesem Zweige des Unterrichts — bei dem es nicht allzu sehr darauf ankommt, wenn man einmal einen kleinen Absteher macht — die beste Gelegenheit, es zu üben. Einige Schüler werden stets vorhanden sein, die mit einer hellen Kehle herausgehen, und sie muß man den Lispelnden zum Muster stellen.

Eine wichtige und unerläßliche Sache ist nun auch bei diesem Unterrichtsfache das **Chorsprechen.** Namentlich in den ersten Wochen ist es gerathen, jede gute und vollständige Antwort im Chore sprechen zu lassen. Wenn sich nun auch dieses Chorsprechen später etwas vermindert, darf es doch durchaus nie ganz außer Acht gelassen werden.

Die Wichtigkeit desselben werde ich in dem Kapitel „Das Chorsprechen" darlegen.

Ist nun der betreffende Gegenstand nach der im Kopfe des Lehrers stehenden Disposition be- und durchgesprochen, so muß sich eine **Wiederholung** daran schließen; d. h. der Lehrer frage noch ein-

mal kurz ab, was bezüglich jedes einzelnen Theiles gefunden und gesagt worden ist.

Rathsam bleibt auch, daß man zu geeigneter Zeit Wiederholungen über gestern und noch früher vorgeführte Gegenstände anstellt, denn jenes bekannte Sprichwort: Repetitio est etc. gilt auch schon für die Kleinen.

Schließlich muß nun noch eine Aufgabe bei diesem Unterrichte gelöst werden: Das **Zusammenfassen** des Dageweſenen, versteht sich, so weit thunlich. Das Zusammenfassen des mit den Sinnen Wahrgenommenen und Begriffenen ist nämlich gar keine leichte Geistesoperation und will ebenfalls erst im Kleinen angebahnt und erlernt sein. Es genügt deshalb für den Anfang vollkommen, wenn die Kleinen zwei dageweſene Sätzchen zu verbinden verstehen. Ein vollkommenes Zusammenfassen, sodaß alles Dageweſene als ein abgerundetes Ganze zum Vorschein kommt, würde kaum in einer Oberklasse zu erzielen sein, deshalb soll der Elementarlehrer sich und seine Kleinen nicht etwa mit einer zu hohen Anforderung quälen. Immer nur so weit gehen, als die Kräfte der kleinen Leute reichen, und das nie vergessen!

F. Der Gedankengang im Allgemeinen.

Natürlich läßt sich hier nicht eine Universaldisposition, die für und auf alle Fälle paßt (wie manche Arzneimittel für alle Krankheiten gut sein sollen), feststellen. Wol aber dürfte ein Anhalt im Allgemeinen für den Gang der Unterredung gegeben werden können, der je nach der Natur des zu behandelnden Objectes gekürzt oder ergänzt werden muß. — Ein solcher Gedankengang im Allgemeinen wird folgender sein können:

1) **Name** des Gegenstandes. (Eigenthümer. Fund- und gewöhnlicher Stand- oder Aufbewahrungsort.) 2) **Arten.** (Bedeutung der Namen, sobald sie zusammengesetzte Hauptwörter bilden.) 3) **Theile.** (Verhältniß der Theile zu einander. Vielleicht auch Haupt- und Nebentheile.) 4) **Gestalt.** (Größe, Schwere.) 5) **Stoff.** 6) **Farbe.** 7) **Verfertiger.** (Preis.) 8) **Zweck.** (Zweck der einzelnen Theile.) 9) **Was läßt sich mit dem Gegenstande vornehmen?** (Versetzen, zerbrechen, putzen, scheuern u. s. w.) 10) **Was darf man nicht mit ihm vornehmen?** (Fallen lassen, biegen, spielen, naß machen u. s. w.) 11) **Vergleichung.** Sind die Kinder im Denken weiter vorgeschritten, oder reiferen Alters, kann man wol auch bei gewissen Gegenständen auf deren 12) **Sinn-**

bildliche Bedeutung aufmerksam machen. (Hut. Unter einen Hut bringen.)

Sollte es nun vielleicht irgendeinen „Gelehrten" geben, der an der Logik dieses Schemas etwas auszusetzen hätte, und vielleicht die Theile vor die Arten, oder die Farbe vor den Stoff gestellt wissen will, so mag er in Gottes Namen diese Operation vornehmen, es ändert die Sache nicht.

G. Zweck des Anschauungsunterrichts.

Der Hauptzweck desselben ist ein dreifacher:

1) Schärfung der Sinne.

Von unsern Kleinen heißt es: „Sie haben Augen und sehen nicht, und Ohren und hören nicht." Dies wollen wir ihnen aber durchaus nicht zum Vorwurfe machen. Es kann ja noch gar nicht anders sein, denn ihr Geist schlummert noch, der Steuermann des Auges ist noch zu ungeübt, der seelische Photograph noch zu unerfahren. Obiger Ausspruch wird sich sogar in nicht wenigen Fällen auch noch auf uns selbst anwenden lassen. Man stelle uns z. B. vor ein großes Meistergemälde, oder vor eine recht complicirte Maschinerie. O, wie gar Vieles wird da unserm Auge entgehen, was doch offen und klar vor uns liegt. Erst wenn ein Sachkundiger zu uns tritt und unser Auge leitet, uns auf Dies und Jenes aufmerksam macht, da erst gehen uns die Augen auf. Nun aber einmal auf einen gewissen Standpunkt gebracht, entdecken wir Manches durch uns allein, was wir vorher nicht sahen.

Was für uns ein Meistergemälde oder eine complicirte Maschinerie sind, ist für die Kleinen oft der allereinfachste Gegenstand. Sie sehen z. B. eine Schiefertafel, aber sie sehen nicht alle, daß sie vier Ecken hat, daß der Rahmen aus vier Theilen besteht u. s. w. Dieses Sehen, dieses „mit Bewußtsein Sehen" soll nun aber durch jenen Unterricht geübt und gefördert, das Auge gleichsam ausgebildet werden. Aehnlich verhält es sich mit dem Gehör- und Tastsinn, soweit diese mit in das Bereich dieses Unterrichtszweiges gezogen werden können.

Anschauungen bilden die Grundlage all unsers Wissens und Könnens. Führen wir nun unsere Kinder, indem wir ihnen bekannte Gegenstände vorhalten, zu recht klarem Anschauen und befähigen wir sie, für alles, was sie sehen und hören, ein recht aufmerksames, offenes Auge und Ohr zu haben, so leisten wir der Lösung nicht blos ihrer Schul-, sondern sogar ihrer Lebensaufgabe einen bedeutenden Vorschub.

2) Schärfung der geistigen Kräfte.

Der Anschauungsunterricht bereichert die kleinen Schüler nicht blos an Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, sondern er giebt (wenigstens soll er es) ihnen auch noch die Kraft, selbst dergleichen zu bilden. Kurz ausgedrückt: Die Kinder lernen denken. Pflegt man doch auch aus diesem Grunde den Anschauungsunterricht hie und da Denkübung zu nennen. Der Elementarlehrer, welcher den Anschauungsunterricht recht gut pflegt, wird die segensreichen Früchte davon in allen übrigen Unterrichtszweigen zu seiner großen Freude verspüren.

Wenn nun aber jener Unterricht, wie alle vernünftigen Pädagogen längst dargethan haben, ein so trefflicher Schleifstein für die geistigen Kräfte ist, warum giebt es immer noch hie und da „Wächter der Schulen", welchen er ein Dorn im Auge zu sein scheint, die deshalb jenen Unterricht gar nicht dulden? — Ich weiß warum und viele Andere wissen es auch.

3) Bildung und Bereicherung der Sprache.

Ich brauche Dir, lieber Freund, und wenn Du erst vier Wochen Elementarlehrer wärest, wol nicht erst zu sagen, wie höchst unbeholfen (mit wenigen Ausnahmen) die Kleinen, namentlich bei ihrem Eintritte in die Schule, in Handhabung ihrer Muttersprache und wie arm sie an Worten sind.

Sind auch diese Mängel zum großen Theile natürlich und daher zu entschuldigen, so doch nicht alle bei allen. Eine ziemliche Anzahl fallen denen zur Last, welche es zeither mit der Erziehung der Kleinen zu thun hatten. Wir wollen aber hier nicht weiter darüber rechten.

Hat nun zwar der Elementarlehrer in allen anderen Unterrichtszweigen Gelegenheit genug, jener Doppelarmuth unter die Arme zu greifen, so doch im Anschauungsunterrichte vor allen Dingen. Hier ist es sein eigentlicher Zweck und vorschwebendes Ziel, das Wörterbuch des kleinen Schülers mit jeder neuen Stunde zu bereichern und seine Grammatik zu fördern. Dies kann erreicht werden und dies wird erreicht, wenn der Elementarlehrer mit möglichster **Klarheit** verfährt, nur **langsam** vorwärts geht und sich die **Geduld** nie ausgehen läßt. Mühsam ist's freilich und nicht Jedermanns Ding, stundenlang über unsern Augen als „winzige Bagatelle" erscheinende Dinge zu sprechen und zu katechisiren; sich oft Viertelstunden lang mit einer einzigen einfachen Ausdrucksform herum zu quälen, ehe sie begriffen wird und sitzt.

Desto angenehmer aber auch die Wahrnehmung, wie sich nach und nach der Sprachschatz und die Sprachfertigkeit der Kleinen erweitern.

H. Nach welchem System sind die zu behandelnden Gegenstände zu wählen und zu ordnen?

Denzel ordnet so: 1) Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist. 2) Die Schule. 3) Der menschliche Körper. 4) Häusliches und Familienverhältniß. 5) Das elterliche Haus. 6) Die Stadt oder das Dorf. 7) Der Garten. 8) Wiesen, Aecker, Weinberge. 9) Der Wald. 10) Berge, Hügel, Thäler. 11) Das Wasser (Quelle, Bach, Fluß). 12) Die Markung. 13) Thiere. 14) Der Himmel (Wolken, Sonne, Mond und Sterne). 15) Veränderungen in der Natur (Tag und Jahreszeiten). 16) Die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

Knauß in seinem vortrefflichen Buche „Das erste Schuljahr" gruppirt den Stoff unter die vier Jahreszeiten, wobei allerdings oft die Beziehung des einzelnen Gegenstandes zu der betreffenden Jahreszeit in eine sehr, sehr weitläufige Verwandtschaft tritt. Auf die Ueberschriften kommt es ja aber auch nicht an. Sie bleiben im Buche stehen und berühren das Kind nicht.

Krause, aus dessen „Denkübungen" (3 Bände), mögen sie auch in etwas außer Cours gekommen sein, namentlich der Elementarlehrer, überhaupt aber jeder angehende Lehrer recht, recht viel lernen kann, theilt im genannten Werke so: I. Uebungen, durch Anschauungen sich deutliche Vorstellungen zu machen. II. Uebungen, aus Vorstellungen Begriffe zu bilden. III. Uebungen, aus Begriffen Urtheile zusammen zu setzen. IV. Uebungen, aus Urtheilen Schlüsse herzuleiten. (Dieser letzte Abschnitt dürfte in der reinen Elementarklasse, Kinder von sechs bis sieben Jahren, nur in äußerst beschränkter Weise in Anwendung kommen können.)

Gewiß stimmen die meisten praktischen Lehrer darin überein, daß es bei diesem Unterrichtsfache weniger auf das Was (Object), sondern hauptsächlich auf das Wie (Art der Behandlung) ankommt.

Ich meines Theils, im Allgemeinen die alte Regel: „Vom Leichten zum Schweren", nicht außer Sicht lassend, strebe darnach, sobald als möglich die einzelnen Gegenstände so allseitig als möglich — zu besprechen, sodaß die einzelnen Besprechungen, je eher je lieber, kleine, runde, thunlichst vollständige Ganze bilden lernen. Ist ja doch, was

den Anschauungsunterricht anlangt, jene alte Regel auch wol ziemlich relativ. Gieb einem von Natur oder in Folge von mangelnder Strebsamkeit ungeschickten Lehrer den allereinfachsten (leichtesten) Gegenstand zur Behandlung auf, er wird nichts „Gutes" damit schaffen und sich und die Kinder dabei quälen. Stelle dagegen einem befähigten Lehrer ein complicirtes (schweres) Object zur Aufgabe, er wird dasselbe „anzupacken" und die „Knochen" darin in „Milch", wenigstens in „Mus" zu verwandeln verstehen.

Ich meine daher, der alleroberste Grundsatz bei Auswahl und Anordnung der Objecte für den Anschauungsunterricht müsse heißen: **„Nur recht praktische Gegenstände!"** d. h. 1) Gegenstände, die recht bequem zu handhaben und zu betrachten sind. 2) Gegenstände, die dem Kinde bekannt sind. Eine Stimmgabel wäre wol z. B. bequem, aber nicht bekannt. Daher auch muß sich jeder Lehrer bei der Auswahl nach örtlichen und anderen Verhältnissen, in denen seine Kleinen leben, richten. Der Lehrer in einer Großstadt wird nicht gut mit seinen Kinderchen über ein „Butterfaß" reden können. 3) Gegenstände, über die sich vielseitig sprechen und an die sich viel anknüpfen läßt.

Und mit dieser Aufgabe haben wir das ganze erste Schuljahr vollauf zu thun. Dazu kann uns auch das Material nicht ausgehen, denn wir besitzen einen großen Reichthum an Objecten, die wir den Kindern wirklich vorzeigen können. Und darum stimme ich nicht mit der Forderung, daß der Anschauungsunterricht vor allen Dingen hinausgreifen müsse in den Garten, in die Felder, in die Wälder u. s. w. Nur nicht den eigentlichen Anschauungsunterricht mit der Heimaths- und der Naturkunde verwechseln! — Dergleichen weitgehende Ziele werden in der Regel in schönklingenden Sätzen ausgesprochen, die sogar den und jenen, namentlich nach oben hin, packen. Nun aber auch ausführen und erreichen! Wie viele von den kleinen Leuten sind denn einmal in einem Walde gewesen? Wie viele sind wirklich mit „Bewußtsein" darin gewesen? Wie viele, die einmal auf einer Wiese herumgesprungen sind, haben denn beobachtet, was dort alles steht und kreucht? Versuche es einmal, lieber Freund, mit Deinen Kleinen von ähnlichen Dingen zu reden, und Du wirst gar bald finden, daß zwei Drittel dieser Anschauungsstunde ein Dociren Deinerseits sein muß; wirst finden, daß hierbei das Hauptelement des Anschauungsunterrichts, das Anschauen, das Selbstsehen, fehlt. Ihr Lehrer, die Ihr keine besondere Stunde für die Naturgeschichte auf Eurem Lectionsplane stehen habt, nehmt dann und wann

einen Naturgegenstand, sprecht über den Maikäfer, oder über den Kukuk, aber nennt das dann nicht mehr wirklichen Anschauungsunterricht. Versucht's und macht einmal mit Euren Kleinen im Geiste eine Reise durchs Dorf oder in die nächste Umgegend, aber nennt das nicht mehr Anschauungsunterricht.

Denen zu Liebe aber, welche durchaus ohne eine „höhere Eintheilung" nicht ans Werk gehen wollen, will ich versuchen, hier einen auf gewisser systematischer Basis ruhenden Gang zu verzeichnen. Ich habe indes voraus noch zu bemerken:

1) Was die Menge des nachfolgenden Stoffes anlangt, so ist zu bemerken, daß ich mit demselben durchaus nicht etwa einen vollständigen Lehrgang für ein Schuljahr u. s. w., sondern nur Bruchstücke geben will. Wer wollte auch nach jener Richtung hin das rechte Maß zu treffen im Stande sein?

2) Ich habe zu einzelnen Gegenständen einiges Material — „Winke" will ich's blos nennen — beigefügt, das aber keineswegs Anspruch auf das Prädicat „erschöpfend" machen soll. In meinen **„200 Präparationen für den allgemeinen Anschauungsunterricht.** Erster Theil. 3. Aufl. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne. Preis 2 Mark 50 Pfge." findest Du ausführliches Material und ausführliche Disposition.*)

In einer Kritik dieser meiner Präparationen bin ich einmal mit dem Vorwurfe bedacht worden, als mache ich es den jungen Lehrern zu leicht, indem ich ihnen den Anschauungsstoff bequem zurecht lege, und als erziehe ich damit „faule Lehrer". Der Lehrer, namentlich der junge, müsse sich selbst den Stoff zusammen tragen und ordnen. Wenn der Herr Recensent recht hat, dann aber auch hinweg mit allen Geschichts-, Geographie-, Naturgeschichts- und Sprachwerken! Denn was thun sie anders, als daß sie auch den Stoff zurecht legen? — Und zwar — nach den Consequenzen der Ansicht jenes Kritikers — in noch viel schlimmerer Weise. Das Kapitel von Cäsar, oder von den Tyroler Alpen, oder vom Eisbären braucht der Lehrer blos aus jenen für die

*) Ein zweiter Theil zu diesen Präparationen in demselben Verlage führt den Titel:

Präparationen für den Anschauungsunterricht. Zweiter Theil: **200 Präparationen für den naturkundlichen Anschauungsunterricht.** 28 Druckbogen. 2. Aufl. Preis 5 Mark.

Schule geschriebenen Werken herauszulesen, sich einzuprägen, und fertig ist er für die betreffende nächste Stunde (damit will ich aber nicht etwa gesagt haben, daß sich der Lehrer nur „aus der Hand in den Mund präpariren" soll). Diese Arbeit zieht bei meinen Präparationen noch lange nicht. Bei ihnen gilt es vor allen Dingen, den gegebenen Stoff nun in Hunderte von Fragen und somit in Fleisch und Blut zu verwandeln. Und diese Arbeit habe ich den jungen Lehrern durchaus nicht erspart. Und zu alledem und alledem: Wir wissen doch wol alle, daß die Seminare nicht im Stande sind, ihre Heere von Zöglingen so in die Schulpraxis einzuführen, wie sie vielleicht gerne möchten. Ist es nun wol da ein Nachtheil, wenn der frisch ins anspruchsreiche Amt eintretende „junge Lehrer" ein Buch vorfindet, das ihm in der oder jener Disciplin ein verlässiger Führer ist und seiner entschuldbaren Unerfahrenheit unter die Arme greift? — Ich meine nicht.

3) Eine Bitte! Du, lieber junger Freund, der Du zum ersten Male in die Lage kommst, einen Cursus Anschauungsunterricht mit Deinen kleinen Schülern zu beginnen, lege Dir ein (nicht allzu dünnleibiges) Quartheft an, brich die Blätter in der Mitte und auf der einen Spalte triff nun Deine schriftliche Vorbereitung auf jeden einzelnen Gegenstand. Die andere Spalte laß frei für frühere oder spätere Nachträge. Vielleicht hast Du schon nach der Stunde dergleichen einzutragen, denn der Verlauf des Unterrichts mit den Gedanken und Bemerkungen der Kinder giebt oft noch sehr schätzbares Material. Wir sind der Kinder, sie aber auch häufig unsere Lehrer.

4) Ist Dir hie und da des Stoffes für eine Stunde zu viel, so trenne ihn und bringe das nächste Mal die Fortsetzung. Ist Dir des Materials für eine Besprechung zu wenig, nimm von der folgenden Lection etwas dazu, oder wiederhole. Es ist hier wieder ein Universalmaß nicht möglich. Jeder muß sich hierbei zu helfen wissen.

In Nachfolgendem gebe ich Dir einige Pröbchen, nach welchen Rücksichten und Eintheilungsgründen etwa die verschiedenen Objecte zu behandeln sein dürften, bemerke aber, daß dies immerhin keine vollständigen Präparationen, sondern nur eben eine Art Skizzen sind und sein sollen.

Die Hauptdispositionen für nachfolgende Reihenfolge sind:

I. **Der menschliche Körper.** II. **Seine Bedürfnisse.** III. **Das Kind als Schüler.** IV. **Die Schulstube.** V. **Das Schulhaus.** VI. **Die Wohnstube.** VII. **Das Schlafzimmer.** VIII. **Die Küche.** IX. **Das Wohnhaus.** X. **Andere Häuser.** XI. **Dorf und Stadt.** XII. **Die Stadt.**

I. Der menschliche Körper.

Der Körper.

Name: Körper, Leib. — Theile: Kopf, Rumpf, Glieder. — Zahl: Ein Kopf, ein Rumpf, vier Glieder. — Welche Glieder doppelt? Arme, Beine, Hände, Füße. — Stoff: Knochen, Fleisch, Blut. Harte, weiche, flüssige Theile. — Standort des Kopfes, Rumpfes, der Glieder. — Veränderungen am Körper: Wachsen, erkranken, ermüden, schwitzen, frieren, Schaden leiden. Sterben. — Woraus geschaffen? Erde. Was wird aus ihm? Erde. — Wo? Grab.

Die Thiere haben auch einen Körper. — Welches Thier hat einen kleinen, welches einen großen, welches einen langen, welches einen dicken Körper?

Der Kopf.

Gestalt: Rund. — Standort: Auf dem Rumpfe. — Theile: Vorder-, Hinterkopf, Scheitel, Wirbel, Gesicht. — Natürliche Bedeckung: Haare. Kahl: Kleine Kinder, Greise. — Bekleidung: a. Herren (Knaben): Käppchen, Mütze, Hut, Helm, Tschako u. s. w. b. Damen (Mädchen): Haube, Kapuze, Netz, Tuch, Hut, Kränze, Blumen u. s. w. — Im Sommer: Strohhüte. Im Winter: Pelzmützen, Filzhüte. — Bewegungen des Kopfes: Nicken, schütteln, drehen, neigen, aufrichten. — Kopfschmerzen. Thierköpfe.

Die Haare.

Standort. — Farbe: Schwarz, weiß, braun, blond, röthlich, grau, silbergrau. Arten (Structur): Glatt, struppig, gelockt. — Länge: Lang (Damen), halblang, kurz. — Zweck: Schutz (Wärme, Kälte), Zierde (Damen). — Was nimmt man mit den Haaren vor? Kämmen, verschneiden, flechten, brennen, wickeln, pudern, poma-

disiren. — Jugend, Alter. — Was fertigt man aus Kopfhaaren? Ringe, Busennadeln, Ketten (Andenken). — Bart: Schnurr- (Soldat), Backen-, Kinn-, Kehl-, Vollbart. — Regeln: Ordentlich kämmen, reinlich halten (Ungeziefer), nicht eitel auf schöne Haare sein, nicht in die Stirn hängen lassen, nicht einander raufen. — Welche Thiere sind mit Haaren bedeckt?

Die Ohren.

Standort: Zu beiden Seiten des Kopfes. — Theile: Aeußeres (Ohrmuschel), inneres Ohr. — Zahl. — Zweck: Hören. — Was hören wir damit? (Namen für verschiedene Klänge) Singen, sprechen, Musik, rauschen, rascheln, donnern, lärmen, knallen, klatschen, dreschen, rollen u. s. w. — Wodurch werden diese Klänge hervorgebracht? Was hören wir gern? Was nicht gern? — Was schadet dem Gehör? Knall, Stoß, Ohrfeige. — Taubheit. Schlimm — Ohrenschmalz: Sein Zweck. — Schmuck der Ohren: Ringe (Gold, Silber, Perlen). — Regeln: Reinigen der Ohren. Wie? Womit?

Das Gesicht.

Standort: Bildet den vorderen Theil des Kopfes. — Theile: Stirn, Nase, Augen, Schläfe, Backen, Mund, Kinn. — Verhältniß dieser Theile zu einander: Ueber, unter, zwischen. — Farbe: Roth, weiß, blaß (Neger, Schornsteinfeger, Ofenkehrer). — Sonstiges Aussehen: Dick, hager, eingefallen, glatt, bärtig. — Jung: Voll, roth. — Alt: Blaß, grau, faltig, hager. — Bewegung: Lachen, weinen, Freude, Zorn, Scham, freundlich, mürrisch. — Regeln: Waschen. Nicht Gesichter schneiden. Nicht Fratzen ziehen. Nicht eitel sein auf ein schönes Gesicht. — Entstellt durch: Blattern, Brandwunden, Stich, Hieb.

Die Augen.

Standort: Unter, zu beiden Seiten. — Zahl: Zwei. (Einäugig.) — Rechtes, linkes. — Theile: Augenbrauen, Augenlider, Augenwimper, Augäpfel. — Zweck der einzelnen Theile: Augenbrauen: (Farbe derselben.) Schutz vor Schweiß. Zierde. — Augenlider; Schutz vor Staub und anderen Dingen. Sicherer Schutz beim Schlafen. Oefteres Reinigen der Augen. (Aehnlich wie das Fensterabwischen.) — Augenwimper: Fester Schluß. Schutz.

— Augäpfel: Sehen. — Was ſehen wir? Geſtalt, Größe, Farbe, Bewegung, Nähe, Ferne der Dinge. — Geſtalt: Runde, eckige, lange, kurze, breite, ſchmale, glatte, rauhe, ſtumpfe, ſpitze u. ſ. w. — Größe: Große, kleine (Namhaftmachen ſolcher Dinge). — Farbe: Nennt mir grüne, weiße, rothe, ſchwarze, blaue u. ſ. w. Dinge. — Bewegungen der Dinge: Laufen, ſpringen, hüpfen, ſchwimmen, fliehen, drehen, zittern, fahren, reiten u. ſ. w. (Welche Dinge?) Nähe und Ferne: Was iſt nahe? Was iſt ferne? (Verkleinerung durch die Entfernung.) — Bewegungen mit den Augen: Oeffnen, ſchließen, blinzeln, drehen, rollen, ſtieren, ſchielen. — Hilfsmittel für die Augen: Brille, Opernguckер, Fernglas. — Blindheit. Schrecklich. Moral. — Thränen. Wo kommen ſie her? Wann fließen ſie? Freude, Schmerz. — Regeln: Reinigen. Nicht in grelles Licht ſehen. (Feuer, Sonne.) Nicht im Dunkeln leſen. Buch nicht zu nahe halten.

Die Zunge.

Standort: Im Munde. — Geſtalt: Lang, dick. — Farbe: Roth (Fieber: weiß belegt). — Bewegungen: Sehr beweglich. Strecken, kürzen, zurückziehen, oben anlegen, wölben, rollen. — Zweck: Sprechen, pfeifen, ſchmecken. — Regeln: Nicht damit ſchnalzen. Nicht glitſchen beim Eſſen. Nicht herausſtrecken (anblöken). Bibel: Die Zunge iſt ein kleines Glied, aber u. ſ. w. — Fluchen, beten. Loben, ſchimpfen.

Die Hände.

Linke, rechte. — Theile: Handwurzel, Handteller, Finger.

Die Finger: Zahl. — Namen der Finger. — Warum? — Glieder der Finger. (Daumen blos zwei.) —

Nägel: Zahl. — Zweck: Zierde, Schutz, Vertheidigung. Kratzen. — Regel: Abſchneiden. Nicht abkauen. Nicht Andere damit kratzen.

Zweck der ganzen Hand: Eſſen, Waſchen, Anziehen (beten), Vertheidigung, Arbeit u. ſ. w. — Was für Arbeiten? Feilen, bohren, hobeln, hämmern, ſchneiden u. ſ. w. Vertheidigung. Ohne Waffe: Stoßen, ſchlagen, packen, feſthalten, greifen, würgen, ſchlagen. Fauſt. — Mit Waffe: Stock, Peitſche, Säbel, Dolch, Flinte. — Künſtliche Verrichtungen: Spielen (Muſik), trommeln, ſchreiben, zeichnen, malen, ſtricken, ſticken. Bildhauer. — Bekleidung der Hand: Handſchuhe. — Zweck derſelben: Zum Staate. Zum Schutze vor Kälte (Winter), Hitze (Sonne) und Schmutz. — Regeln: Rein halten.

In der Schule nicht damit tändeln und spielen. — (Affen haben auch Arme und Hände.)

Die Beine.

Rechtes, linkes. — Zahl. — Theile: Oberschenkel, Knie, Unterschenkel, Wade, Fuß. — Bewegungen: Strecken, anziehen, heben, biegen (kauern), ausschnellen. — Verrichtungen: Stehen, gehen, laufen, rennen, hüpfen, springen, tanzen, reiten, klettern, schwimmen. — Welche Leute brauchen zu ihrer Arbeit die Beine ganz besonders? Töpfer, Weber, Balkentreter, Orgelspieler, Briefbote, Soldat. — Veränderungen: Ermüden. Lahm. Stelzfuß. — Regeln: Nicht tollkühne Sprünge. Beinbruch.

Welche Thiere haben zwei, vier, sechs, acht und mehr Beine? — Welche todte Gegenstände haben auch Beine? Tische, Stühle, Bänke, Sägebock.

II. Seine Bedürfnisse.

Das Essen.

1) Nahrungsmittel aus Mehl: a. Gebacken: Brod (schwarzes, weißes, grobes, feines, weiches, hartes), Semmel, Kuchen, Stollen, Bäbe, Torte, Brätzeln, Zwieback u. s. w. b. Gekocht: Klöse (Knödel), Gräupchen, Hafergrütze Mehlspeisen u. s. w.

2) Aus Fleisch: a. Säugethiere: Kühe, Schweine, Ziegen, Kälber, Schafe, (Pferde), Hirsche, Rehe, Hasen, Wildschwein, Kaninchen, Bären. b. Vögel: Gans, Ente, Huhn, Taube, Fasan, Truthahn, Rebhühner, Lerchen, Schnepfen (junge Staare!!!). — c. Fische, Krebse, Schildkröten, Schnecken.

3) Früchte: a. Sommer: Kirschen, Erd-, Heidel-, Preisels-, Him-, Stachel-, Johannis-, Brombeeren, Pfirsichen, Aprikosen, Schoten, Bohnen. — b. Herbst: Birnen, Aepfel, Pflaumen, Weintrauben, Nüsse. — Gurken, Kürbisse. —

4) Wurzeln: Kartoffeln, Möhren, Rüben, Rettiche, Zwiebeln, Sellerie, Radieschen.

5) Blätter: Salat, Rabinschen, Kohl, Kraut, Petersilie, Salbei.

Verschiedene Zubereitung der Speisen: 1) Roh genossen: Schinken, Speck, Fische, Wurst, Früchte. — 2) Gekocht: Fleisch, Gemüse, Früchte. — 3) Gebraten: Fleisch, Früchte. — 4) Gepökelt:

Fleisch. — 5) Geräuchert: Fleisch, Wurst, Fische. — 6) Eingelegt: Fische, Früchte. — Regeln: Mäßigkeit. Nicht mit den Lippen glitschen. Sammelt die übrigen Brocken. — Theile dem Hungerigen Dein Brod. Vögel im Winter. Tischgebet. Hungersnoth.

Die Getränke.

Arten der Getränke: 1) Nach der Temperatur: Kalt, lau, warm, heiß. Welche? — 2) Nach dem Geschmacke: Geschmacklos (Wasser), süß, sauer, bitter (Arznei, Thee), holzig, angenehm, unangenehm. — 3) Nach der Farbe: Farblos (Wasser), gelb (Wein), weiß (Milch), roth (Wein), braun (Bier, Kaffee), ziemlich schwarz (mancher Kaffee, manches Bier, mancher Schnaps), grün, blau (Arzneien, Schnaps). — Getränke für Kinder: Milch, Wasser, dünner Kaffee, dünnes Bier, Thee. — Für Erwachsene: Bier, Wein, Schnaps, Grog, Thee, Warmbier u. s. w. — Was trinkt man kalt? Lau? Warm? Heiß? Was für Gefäße braucht man zum Trinken? Tassen, Becher, Töpfchen, Flaschen (kleine Kinder), Gläser (Bier-, Wein-, Schnapsgläser), Bullen (Soldaten, Wanderburschen, gewöhnliche Arbeiter), Kelche, Pokale. — Was trinken Arme? Was Reiche? — Welche Leute fertigen Getränke an? Bierbrauer, Branntweinbrenner, Winzer, Gastwirthe, Köche, Apotheker. — Durst, große Qual. — Regeln: Nicht auf die Hitze. Nicht heiß und kalt unter einander. Starke Getränke in bescheidenem Maße. (Betrunkene.)

Die Kleidung. (Uebersicht und Wiederholung.)

1) Womit bekleiden wir den Kopf? — 2) Rumpf und Glieder? — 3) Füße?

Welche Leute arbeiten für unsere Kleidung? Schneider, Schuhmacher, Leineweber, Strumpfwirker, Hut-, Mützen-, Handschuh-, Knopfmacher, Gerber, Putzmacherin, Modistin, Näherin, Blumenfabrikant. — Woher der Stoff zu unseren Kleidern? 1) Pflanzenreich: Flachs, Baumwolle. — 2) Thierreich: Rind, Schaf, Wild (Pelz), Ziege, Seidenraupe. — 3) Mineralreich: Eisen, Stahl, Messing, Steinkohlen (Knöpfe), Silber, Gold. — Stoffe für Sommerkleidung: Seide, Kattun, Leinewand, dünnes Tuch. — Für Winterkleidung: Wolle, dickes Tuch, Pelz. — Farben der Kleider. — Behältniß für Kleider: Schränke, Kommoden, Laden, Koffer, Schachteln, Futterale, Körbe, Kisten. — Alte Kleider: Lumpensammler. —

Verwendung der Lumpen? — Regeln: Einfache Kleidung die schönste. Kleider reinlich halten (klopfen, bürsten). Ausbessern. Abgesetzte armen Leuten schenken.

III. Das Kind als Schüler.

Wo bist Du? Schule. — Wann kommst Du hierher? Früh, Nachmittags. — Wie viel Uhr früh? Nachmittags? — Wann gehst Du wieder, Vormittags? Nachmittags? — Wie viel Stunden bist Du also früh hier? Wie viel Stunden Nachmittags? — Wie viel Stunden jeden Tag? — Welche Tage machen eine Ausnahme? Mittwoch, Sonnabend. — Welchen Tag ist keine Schule? — Wie viel Tage in der Woche ist also Schule? — Zweck Deines Hierseins? Lernen. — Was lernen? Lesen, schreiben, rechnen, singen, zeichnen, biblische Geschichte, Religion. — Wer lehrt dies? — Was bist Du von ihm? — Von wem bist Du der Schüler? — Schluß: Jedes Kind, welches in die Schule geht, ist ein Schüler. — Was sind in anderen Klassen für Schüler? Mädchen, Knaben. Aeltere, Jüngere. — Wie viel Schüler sitzen in Deiner Klasse auf jeder Bank? — Wie viel in der ganzen Klasse? — Wie kann man die Schüler eintheilen? Große, kleine. Aeltere, jüngere. Artige, unartige. Fleißige, faule. Reinliche, unreinliche. Pünktliche, unpünktliche. Gehorsame, ungehorsame.

Pflichten der Schüler.

a. Vor Aufbruch von zu Hause. Rechtzeitig aufstehen. Beten. Waschen. Kämmen. Vollständig ankleiden. Schiefer spitzen. Alle Schulbedürfnisse einpacken. (Apartement.) Adieu sagen.

b. Schulweg. Nicht bummeln. Nicht lärmen. Nicht überall stehen bleiben. Bekannte grüßen. Wie? Freundlich, laut, deutlich. Wie früh, Mittags, Abends grüßen? — Mütze abnehmen. Wie? — Auf Pferde und Wagen achten. Nicht pfeifen.

c. Ankunft in der Schule. Pünktlich da sein. Ruhig auf den Platz setzen. Sich still beschäftigen. Womit? Schreiben, lesen, zeichnen, rechnen. — Was nicht thun? Lärmen, über die Bänke springen, vom Platze aufstehen. Andere necken. Kaupeln.

d. Während des Unterrichtes. Gerade sitzen. Aufmerken.

Lehrer ansehen. Merken. Antworten. Wie? Laut, deutlich, vollständig. Nicht vorsagen, einhelfen. Nicht necken, tändeln, spielen, sich umsehen. Nicht Spielereien mitbringen.

e. Heimweg. (Siehe Schulweg.)

In ähnlicher Weise und im Allgemeinen nach dem unter F. angegebenen Schema sind nun auch die folgenden Gegenstände zu behandeln: Die Schiefertafel. Schreibmaterialien (im Allgemeinen). Der Schiefer. Die Schreibfeder. Das Lineal. Das Tintenfaß. Die Lesemaschine. Das Lesebuch. Die Violine.

IV. Die Schulstube im Allgemeinen.

Vergleich der Schule mit der Wohnstube. Die Schultafeln und Schulbänke. Das Katheder. Die schwarze (Wand-) Tafel. Der Kleiderrechen. Papierkasten. Der Ofen. Die Thür. Die Fenster. Die Decke, Dielen. Das Ordnen der Dinge in der Schulstube nach besonderen Rücksichten. Vergleichung zweier Kinder. Zwei Mützen. Zwei Hüte. Zwei Bücherränzchen. Zwei Schiefertafeln. — Ein Schreibe- und ein Lesebuch. Schiefer und Feder. Federkästchen und Pennal. Trinkglas und Tintenfaß. Schiefer- und Wandtafel. Trinkglas und Waschbecken.

Mütze und Hut.

A. Gleichheit. Zweck: Beide bedecken, schützen, zieren den Kopf. — Theile: Beide Deckel. Rand. Unterfutter. — Alter: Neu, alt. — Was kann man mit beiden vornehmen? Aufsetzen, abnehmen, aufhängen, hinlegen, aufheben, bürsten, reinigen. Wo befinden sich jetzt beide? Katheder. In meinen Händen. In der Schulstube. Beide kosten Geld. — Beide sind gekauft worden. — Beide kann der Wind nehmen. — Wie muß man beide halten? — Wann setzt man beide auf? — Wann nimmt man beide ab?

B. Unterschied: Theile: Mütze, Blende. Hut, gewölbter Deckel. Hut, Krempe. Hut, Band. Hut, Schnalle. Mütze, Sturmriemen. — Farbe. — Alter. — Eigenthümer. — Verfertiger. — Stoff. — Preis. — Sonstige Eigenschaften: Mütze biegsam, Hut steif u. s. w. u. s. w.

V. Das Schulhaus. VI. Die Wohnstube (im Allgemeinen). Der Tisch. Der Stuhl. Das Sopha. Die Kommode. Der Spiegel. Die Wanduhr. Zierden der Wohnstube (Vorhänge, Bilder, Blumen, Vasen u. s. w.).

VII. Das Bette. Der Waschtisch. Die Lampe.

VIII. Die Küche. Das Feuerungsmaterial.

Das Feuer.

Wo habt Ihr schon Feuer gesehen? Ofen, Herd, Lampe, Tabackspfeife, Cigarre, Kohlentopf, auf dem Felde (Hirtenfeuer, Feuersbrunst). — Wie wird Feuer hervorgebracht? a. Durch Menschen. Wilde reiben Holzstücke. Stahl, Stein, Schwamm. Stahl, Stein, Zunder. Zündhölzchen. Streichhölzchen. Streichschwamm. Brenngläser. — b. Ohne menschliches Zuthun: Blitz. Feuchtes Heu, Stroh. —

1) Nutzen des Feuers: Wärmen: Hände, Tücher, Speisen, Zimmer, Teller. — Kochen: Speisen, Getränke, Farben, Leim. — Trocknen: Wäsche, Kleider, Stiefel, Färbereien. Lackirer. — Schmelzen: Wachs, Blei, Zinn, Eisen, Kupfer, Gold. Schmieden: Eisen, Kupfer. — Leuchten: Zimmer, Säle, Treppen, Straßen, Plätze, Uhren, Illuminationen, Leuchtthürme.

2) Schaden, den das Feuer bringen kann: a. Verbrennen: Durch das Feuer unmittelbar (Köchin). Am Lichte. Durch heiße Gegenstände: Wasser, Eisen, Speisen, Cylinder. — Was kann man sich verbrennen? Finger, Hände, Füße, Gaumen Haare. — b. Durch Brände: Was kann brennen? Häuser, Thürme, Wälder, Schiffe, Kleider, Holzstöße. — Wie können solche Brände entstehen? a. Ohne Schuld: Blitz. — b. Aus Unvorsichtigkeit: Feuchtes Heu. Spielen mit Streichhölzchen. Gokeln mit dem Lichte. Glühende Asche. Schießpulver. (Ermahnungen und Warnungen!!) — c. Aus Bosheit: Feuer anlegen. Mordbrenner.

IX. Das Wohnhaus (Vaterhaus). Räumlichkeiten darin. Hauptbestandtheile des Hauses. Andere Theile desselben. Zufällige Dinge an demselben (Schwalbennester, Storchnester, Staarmäste, Weinstöcke, Firmen, Schilder, Wetterfahnen, Blitzableiter u. s. w.) Welche Handwerker waren beim Baue desselben beschäftigt?

X. Andere Häuser.

Vergleichungen: Schulhaus und Wohnhaus. Schule und Kirche. Scheune und Viehstall.

XI. Dorf und Stadt. (Häuser: Bauart. Lage. Umgebung. Gärten. Wege. Oeffentliche Gebäude. — Bewohner: Kleidung. Sprache. Beschäftigung. Bildung.

XII. Die Stadt. Name. Lage. (Berg, Thal, Ebene, Fluß, Straße.) Größe. Umgebung. Etwaige Eintheilung. Wichtigste Straßen, Plätze, Gärten, Promenaden. Oeffentliche Gebäude (Kirchen, Schulen, Rathhaus, Theater, Kasernen).

Die Bewohner (im Allgemeinen). (Allgemeinste Eintheilung: Arme, reiche. Herren, Damen. Gesunde, Kranke. Kinder, Erwachsene u. s. w.) Die Bewohner nach besonderen Eintheilungsgründen. 1) Solche, welche für unsere Nahrung, 2) Kleidung, 3) Wohnung, 4) Geräthschaften und Möbel, 5) Vergnügen, 6) Gesundheit, 7) Sicherheit, 8) Bildung, 9) Bequemlichkeit, 10) Beerdigung (Todtengräber, Leichenfrau, Grabebitter, Leichenträger, Leichenwagen) sorgen.

Es lassen sich nun die einzelnen Berufsarten wieder speciell und zwar im Allgemeinen nach drei Fragen behandeln: 1) Was verfertigt (liefert, baut, arbeitet) er? 2) Was braucht er für Stoff dazu (woraus verfertigt er)? 3) Was braucht er für Handwerkszeug (Waffen, Mittel)? Z. B.

Der Maurer.

1) Was baut er? Schlösser, Burgen, Thürme, Häuser, Ställe, Scheunen, Mauern, Treppen, Herde, Brücken, Senkgruben u. s. w. 2) Was muß er für Stoff dazu haben? Steine, Kalk, Lehm, Mörtel, Ziegelsteine, Lehmziegel, Rohr, Wasser. (Leim oder Milch in den Kalk zum Weißen.) 3) Was braucht er für Handwerkszeug? Hammer, Spitzhammer, Kelle, Bleiwage, Richtscheit, Winkelmaß, Lehm-, Kalkkästen, Pinsel, Bleistift, Röthelschnur u. s. w. (Wozu jeden einzelnen Gegenstand?)

Welche Leute sorgen für unsere Wohnung? Der Zimmermann. Der Schlosser. Glaser. Klempner. Dachdecker. Stubenmaler. Tischler. Steinmetz. Tapezier. Töpfer. Fuhrmann.

Für die Nahrung? Bäcker. Fleischer. Gärtner. Wildhändler. Fischer. Jäger. Conditor. Koch. Kaufmann. Hökerin.

Für die Kleidung? Schneider. Schuhmacher. Hutmacher. Handschuhmacher. Strumpfwirker. Gerber. Kürschner. Knopfmacher. Putzmacherin. Strickerin. Näherin.

Für die Geräthschaften und Möbel? Tischler. Glaser. Klempner. Töpfer. Tapezier. Kammmacher. Blechschmied. Porzellanfabrikant.

Für unser Vergnügen? Schauspieler. Sänger. (Es versteht sich, daß bei solchen und ähnlichen Objecten jene drei Fragen nicht in so nackter Weise zur Anwendung kommen können.) Musiker. Seiltänzer. Maler. Photograph. Bereiter. Gastwirth. Schiffer.

Für die Gesundheit? Arzt. Apotheker. Turnlehrer.

Für die Sicherheit? Soldat. Polizist. Nachtwächter. Schornsteinfeger. Ofenkehrer.

Für die Bildung? Geistliche. Lehrer. Buchhändler. Leihbibliothekar. Schriftsteller (Bücherschreiber). Buchdrucker.

Für die Bequemlichkeit? Droschenkutscher. Omnibusfahrer. Dienstmänner. Straßenarbeiter. Briefträger. Zeitungsträger. Gemüsefrauen. Butterfrauen.

Für die Beerdigung? Leichenfrau (Heimbürgin). Grabebitter. Beerdigungsgesellschaften. Leichenträger. Todtengräber.

In den Gedanken unter H. habe ich bereits erwähnt, daß ich der Meinung bin, es komme auf eine strenge Logik in der Reihenfolge der zu behandelnden Objecte nicht so viel an. Ich füge deshalb hier noch einige Gegenstände, gleichsam als Zugabe, in bunter Reihe an, welche sich recht gut auch zu kleinen, abgerundeten Besprechungen eignen.

Der Schwamm. — Brief. — Würfel. — Ein hölzerner Soldat. — Bürste. — Scheere. — Portemonnaie. — Messer. — Kamm. — Brille. — Schlüssel. — Taschenuhr. — Flasche. — Schloß. — Kohlenschaufel. (Viele Arten Früchte, Blumen, Blätter u. s. w.)

Ein Knopf.

Gestalt: Rund. — Theile: Platte, Henkel. — Stoff: Seide, Holz, Draht. — Farbe: Schwarz u. s. w. — Zweck: Festhalten, schließen, Zierde. — Verfertiger. — Welche Veränderungen können mit ihm vorgehen? Locker werden, sich ausschälen, verschießen, abspringen. — Was kann man mit ihm vornehmen? Zuknöpfen,

aufknöpfen, annähen, abschneiden, daran spielen. — Wo kann ein Knopf stehen? Rock, Hosen, Weste, Mütze, Handschuh. — Arten der Knöpfe. a. Größe: Große, kleine. — b. Gestalt: Rund, oval, viereckig. — c. Stoff: Holz, Blei, Zinn, Horn, Glas, Knochen, Seide, Steinkohle, Silber, Gold. — d. Nach dem Standorte: Rock-, Westen-, Schuhknöpfe u. s. w. — e. Theile: Mit und ohne Henkel. Mit und ohne Löcher. Mit und ohne Verzierung. Mit und ohne Gepräge. — f. Werth: Theure, billige.

Wer muß seine Knöpfe alle Tage putzen? Diener. Soldat. — Andere Knöpfe: Thurm-, Stock-, Fenster-, Schubfachknopf. — Vergleichungen zweier Knöpfe.

Ein Ball.

Gestalt: Rund. — Dinge, welche auch rund und dem Balle ähnlich sind: Billard-, Kegel-, Glas-, Flinten-, Kanonenkugel, Erbse, Sonne. (Ei? nicht.) — Farbe. — Stoff: Gummi, Leder, Wolle. — Füllung: Gummi, Luft, Sägespäne. — Zweck: Spiel. Werfen. Wohin? In die Höhe, Ferne. Auf die Erde. An die Wand. In eine Oeffnung. — Auffangen. Womit? Einer Hand, beiden Händen. Mütze, Hut, Schürze. Kugeln. Wo? Stube. Corridor. Weg. Garten. Wiese. — Verfertiger: Sattler, Gummifabrikant. Mutter (häkeln). — Preis. — Regeln: Nicht in die Fenster. Aufheben. Nicht ins Wasser werfen. Sich brav üben damit.

Die Nadel.

Arten: Steck-, Näh-, Strick-, Stopf-, Häkel-, Spick-, Busen-, (Tuch-), Haar-, Insektennadel. (Fichten-, Magnet-, Zündnadel.) — Woher diese Namen? Stecknadel zum Stecken u. s. w. Die Stecknadel. 1) Arten: a. Nach der Größe: Große, kleine; lange, kurze; starke, feine. — b. Farbe: Gelb, weiß, schwarz. — Warum weiße? Damit man sie in weißen Stoffen nicht sieht. — Warum schwarze? Für schwarze Stoffe. — 2) Theile: Kopf, Mittelstück, Spitze. — Wozu der Kopf? Daß sie nicht durchrutscht, daß man sich beim Stecken nicht sticht. — Die Spitze? Daß sie schnell eindringt. — 3) Stoff: Draht, Stahl. — 4) Zweck: Stecken, befestigen, anstecken, zustecken, aufstecken. Was wird gesteckt? Tücher, Kragen, Bänder, Hauben, Strauß, Vorhänge, Falten, ein Loch zugesteckt. — 5) Verfertiger: Nadler. Fabriken. — 6) Preis: Für einen Pfennig

5 Stück. Regeln: Nicht damit spielen. Nicht in den Mund nehmen. (Abschreckende Geschichte erzählen.) Nicht damit in den Zähnen stochern. Nicht lose anstecken, können sonst ins Essen kommen. Auch die Stecknadel aufheben, wenn man eine findet. Auch keine Stecknadel entwenden.

Die Nähnadel. 1) Arten: Große, kleine; starke, feine; lange, kurze. — 2) Theile: Oer, Mittelstück, Spitze. — Wozu das Oer? Faden durch. Einfädeln. — Die Spitze? — 3) Stoff: Stahl. Warum? Daß sie sich nicht biegt. — 4) Zweck: Nähen. — 5) Verfertiger: Nadler. Fabriken. (England. In Deutschland eben so gut.) — 6) Preis: Theure, billige. — Wer braucht Nähnadeln? Schneider, Näherin, Putzmacherin, Sattler, Kürschner, Mützen-, Hutmacher, Tapezier, Buchbinder, Arzt. — Was wird genäht? Röcke, Westen, Hemden, Stiefel u. s. w. — Welche Stoffe können genäht werden? Tuch, Leinewand, Kattun, Seide, Leder, Pelz u. s. w. — Regeln: Vorsicht, noch gefährlicher als Stecknadel.

Vergleichung der Näh- und Stecknadel. 1) Aehnlichkeit: Beide Spitzen — lang und schwach — stechen — vom Nadler gefertigt — von Metall — braucht die Mutter — kann man kaufen — nicht in den Mund — verlieren — gut aufheben — kein Spiel.

2) Verschiedenheit: Stecknadel Kopf, Nähnadel nicht. — St. gelb, schwarz, N. weiß. — St. biegsam, N. spröde (bricht). — St. billig, N. theurer. — St. zum Stecken, N. zum Nähen. — St. kein Oer, N. hat ein Oer.

Schließlich erlaube ich mir noch, zwei Nummern aus dem von mir erschienenen Buche „200 Präparationen für den Anschauungsunterricht“ u. s. w. hier beizugeben. Wozu das? — Einmal um Dir zu zeigen, wie ich mir denke, daß eine solche Präparation auf den Anschauungsunterricht nach Stoff und Form angelegt sein muß, um **übersichtlich** zu sein; dann aber auch, um Dir einen Weg in die Buchhandlung zu ersparen, falls es Dir in den Sinn kommen sollte, doch einmal Einsicht von dem Buche zu nehmen, welcher Natur dasselbe eigentlich und ob es vor allen Dingen praktisch sei.

Die Lampe.

Was ist das für ein Ding?

Gattung: Vorrichtung (Werkzeug) zum Leuchten.

Arten: 1) **Nach dem Brennmaterial:** Oel-, Petroleum-, Solaröl-, Photogen-, Gaslampen.
2) **Nach dem Stoffe:** Blech-, Porzellan-, Glaslampe, gußeiserne.
3) **Nach dem Zwecke:** Küchen-, Treppen-, Stuben-, Studir-, Arbeits-, Nacht-, Stall-, Straßenlampen.
4) **Nach der Größe:** Große, kleine, mittlere.
5) **Nach dem Preise:** Theure, billige.
6) **Nach andern Rücksichten:** Hänge-, Wand-, Schirm-, Spar-, Moderateurlampen.

Theile: Fuß, Ballon, Brenner, Schirmträger, Schirm, Cylinder.

Gestalt der einzelnen Theile: Fuß rund, viereckig, dick, schlank, verziert u. s. w. — Ballon rund, kugelförmig, genarbt, glatt u. s. w. — Brenner rund, oben flach, vierseitig, oder auch rund u. s. w. — Schirmträger kreisrund mit Kante u. s. w. — Schirm gewölbt, kuppelartig, oben auswärts gebogen, genarbt, glatt u. s. w. — Cylinder hohl, gleichmäßig stark, unten etwas weiter, unten etwas eingedrückt, dünnwandig u. s. w.

Stoff: Fuß = Eisen, Blech. — Ballon = Glas. — Brenner = Messing, Blech. — Schirmträger = Draht. — Schirm = Glas, Porzellan. — Cylinder = Glas.

Brennstoff: Oel (Fett), Docht, Gas.

Farbe: Fuß = braun, schwarz u. s. w. — Ballon = durchsichtig, weiß u. s. w. — Brenner = gelb u. s. w. — Schirm = weiß, grün u. s. w. —

Verfertiger: Klempner.

Zweck: Leuchten, erleuchten, beleuchten.

Was erleuchten? Stube, Küche, Kammer, Saal, Kirche, Uhr u. s. w.

Was beleuchten? Treppe, ausgestellte Waaren, Bilder, Bühne, Straßen, Plätze u. s. w.

Wann anzünden? Wenn es dunkelt. Wenn man in einen finsteren Raum gehen will (Keller, Bodenkammer, Niederlage u. s. w.). Zum Siegeln.

Wann auslöschen? Bette gehen. Wenn es Tag wird. Wenn man im hellen Raume ist.

Veränderungen an ihr: Schirm zerbrechen. — Cylinder zerspringen. Wovon? Zu große Flamme; zu schnelle Erhitzung. — Düster brennen. Ursache? Schlechtes Oel; nicht geputzter Docht; dicke Luft; Räuber. — Von selbst auslöschen. Wodurch? Docht zu kurz; Oel alle; Zugwind.

Was mit ihr vornehmen? Glocke und Cylinder alle Tage abwischen, reinigen, putzen. Docht abschneiden. Wenn nöthig, Oel zugießen. Flamme beobachten, ob zu groß oder zu klein. Ein-, Herausschrauben. Beim Tragen sie gerade halten.

Was nicht mit ihr thun? Umstoßen. Schnell damit laufen. Ohne Aufsicht brennen lassen. Damit an feuergefährliche Orte gehen. In die grelle Flamme sehen.

Welche Leute sind zur Besorgung der Straßenlampen da? Lampenwärter, Lampenputzer.

Wo sind dergleichen? Städten. (Theater. Große Gasthäuser. Fabriken.)

Was haben diese Leute zu thun? Putzen, Oel eingießen, anzünden (Wann?), auslöschen (Wann?).

(Illumination. — Lampenfabriken. — Kronleuchter. — Laterne. — Spitzbubenlampe.)

Die Erde. (Als Masse.)

Was habe ich hier auf dem Teller? Erde.

Wo seht Ihr sonst noch Erde? Blumennäpfen. Garten. Wegen. Straßen. Feldern. Wiesen. Bergen u. s. w.

Farbe der Erde: Grau, gelblich, röthlich, braun, schwarz.

Arten: 1) **Nach der Fruchtbarkeit:** Fruchtbare, unfruchtbare.
2) **Nach der Zusammensetzung:** Sandige, steinige, thonige (Thonerde), lehmige (Lehm), kalkige (Porzellanerde), moorige.
3) **Nach dem Fundorte:** Wald-, Garten-, Acker-, Treibhauserde.

Namen für Erdbildungen: Erdklos. Beete, Furchen. Haufen, Wälle, Hügel, Berge. Gräben, Thäler.

Was kann mit der Erde vorgenommen werden? Gehackt, gegraben; gesiebt, festgerammt; gepflügt, geeggt, gewalzt; gedüngt werden.

Womit gedüngt: Asche, Kalk, Guano, Mist, Jauche.

Was erzeugt die Erde? Pflanzen. Welche? Bäume, Sträucher, Kräuter, Blumen, Moose, Pilze, Flechten u. s. w.

1) **Wo ohne Zuthun des Menschen?** Gärten, Wiesen, Rainen, Wäldern, Bergen u. s. w.

2) **Wo mit Zuthun des Menschen?** Blumennäpfen, Blumen-, Gemüse-, Kunstgärten, Gewächshäusern, Feldern.

Worin besteht dieses Zuthun des Menschen?

1) **Er legt Samen in die Erde.**

a. Wer? Gärtner. Landmann. Förster.

b. Was für Samen?

aa. Der Gärtner: Reseda-, Petersilien-, Salat-, Gurken-, Rettich-, Bohnensamen u. s. w.

bb. Der Landmann: Korn, Gerste u. s. w., Hirse, Lein-, Rübensamen, Kartoffeln u. s. w.

cc. Der Förster: Tannen-, Fichten-, Kiefern-, Birkensamen u. s. w.

c. Wann? Gewöhnlich im Frühjahre. Auch im Herbste. Winterkorn.

2) **Er bepflanzt die Erde.** Womit? Bäumen, Sträuchern, Blumen, Gemüsepflanzen. Mit welchen? Salat, Gurken, Sellerie, Kohl u. s. w.

Was bedarf die Erde, um fruchtbar sein zu können? Licht, Wärme, Regen, Sonnenschein, Wind, Gewitter. — Kälte und Schnee zur Erholung.

Geräthschaften zur Bearbeitung der Erde: Spaten, Hacke, Harke, Rechen, Gießkanne, Karren, Pflug, Egge, Walze. (Säemaschine.)

(Erdbeben. Erdstöße. Erdrutschungen. — Erdflöhe. — Erdbeeren. — Mensch, du bist Erde und sollst zu Erde werden.)

Diejenigen Herren Collegen, welche in ihrer Klasse das II. Lesebuch von Robert Reichardt eingeführt haben, seien auf dessen **Materialien für den gesammten Unterricht in der einfachen Volksschule**, III. Bändchen: **Der Anschauungsunterricht für die Unterklasse**, Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler), Preis 70 Pfge., aufmerksam gemacht.

Das Werkchen basirt seine 34 Lectionen auf die entsprechenden Lesestücke oben genannten Lesebuches und gruppirt den ganzen Anschauungsstoff unter die vier Jahreszeiten. Das Ganze ist mit Sach- und Fachkenntniß gearbeitet und wird oben bezeichneten Lehrern ein willkommener Commentar zu dem Lesebuche sein.

Indem ich hiermit dieses für den Elementarunterricht ungemein wichtige Kapitel schließe, bemerke ich nur noch, daß Du, lieber Freund, nicht meinen mögest, Du solltest in Deiner Unterredung auch alle die gelehrteren Ausdrücke, welcher ich mich hie und da in der Disposition bedient habe, wie z. B. Temperaturverhältnisse, gebrauchen. Ich wählte sie nur der Kürze wegen. Ferner mache ich darauf aufmerksam, daß Dir mancher dieser gegebenen „Winke" als Stoff zu Stylübungen in höheren Klassen dienen kann. Was die Kleinen mit Deiner Hilfe mündlich zu Tage gefördert haben, mögen die Größeren (höheren Klassen) zu Papier bringen. Es ist dies noch schwer genug für sie. Schließlich aber rufe ich Dir noch einmal zu: **Pflege in der Elementarklasse den Anschauungsunterricht mit allem Fleiß, denn er ist die Amme des ersten Schuljahres!**

Achtzehnter Abschnitt.

Das Sprechen im Chore.

Nothwendigkeit desselben. — Sein Segen. — Wie anzubahnen. — Wie zu üben.

Es ist von allen erfahrenen und praktischen Pädagogen erkannt und hundert Mal ausgesprochen worden, daß das Sprechen im Chore für die Elementarklasse ein vorzügliches Bildungsmittel und deshalb die Anwendung desselben eine unerläßliche Aufgabe des Lehrers der Kleinen sei. Und fürwahr, wir können dieses Chorsprechen nicht oft und nicht vielseitig genug tractiren, uns nicht oft genug den Befehl geben: „Im Chore!" Sollten wir unserem Gedächtnisse nicht recht trauen können, wollen wir doch gleich lieber in der einen Ecke des Lectionsplanes — womöglich mit rother Tinte — bemerken: „Recht oft im Chore sprechen lassen!"

Ich denke, es kann nichts schaden, wenn wir uns darüber ein wenig klar zu werden suchen, ob es denn mit diesem Chorsprechen, das uns doch am schnellen Vorwärtsgehen hindert, mitunter eine ganz grausam unharmonische Musik ist und uns deshalb nicht selten Kopf-

schmerzen, Manchem wol gar Ohrenbrausen verursacht, eine gar so wichtige Sache ist.

Ei wohl, lieber Freund! Ein Elementarlehrer, der das Chorsprechen vernachlässigte, käme mir vor, wie ein Kriegsminister, der jeden seiner Soldaten tagtäglich einzeln und nie seine Truppen im Ganzen exerciren ließe. Er würde einmal ein trauriges Heer ins Feld stellen.

1) Das Chorsprechen löst vor allen Dingen die Zungen.

Wenn wir auch wissen, daß viele unserer kleinen Leutchen schon ein recht bewegliches, geläufiges Zünglein — was nicht selten gar bald ein wenig gezügelt werden muß, — mitbringen, lehrt uns doch die Erfahrung alle Jahre aufs neue, daß die Sprechfertigkeit der Neueintretenden (besonders auf dem Lande) bei einer großen Anzahl verhältnißmäßig noch sehr im Argen liegt. Seit meiner langjährigen Elementarlehrerschaft verging kein Ostern, da ich nicht wenigstens ein Kind bekam, das „muckerte" oder „stotterte", gewisse Laute (r, s, f u. s. w.) gar nicht aussprechen konnte, oder, wie man zu sagen pflegt, „kauderwälschte"; stets auch waren unter den Neulingen solche, die zwar jedes Wort richtig, aber mit einer ersichtlichen Schwerfälligkeit sprachen u. s. w. Kämen nun dergleichen Patienten nie eher zum Sprechen, als bis sie einmal gefragt werden, würde das erste Schuljahr kaum hinreichen, sie zu curiren. Wird aber in der Klasse immer und immer wieder im Chore gesprochen, so wird durch das hörbare Vorbild und durch die fortgesetzte Uebung die Zunge nach und nach los, frei und das Uebel (was nicht selten seine Ursache in mangelhafter häuslicher Erziehung hatte) ist oft schon nach dem ersten Vierteljahre gehoben.

Ich bekam einmal einen kleinen Knaben, der so schlecht sprach, daß ich ihm factisch die ersten Tage kein Wort verstand. Durch vieles Chorsprechen aber besserte sich seine Aussprache von Woche zu Woche und nach einem halben Jahre war keine Spur jenes babylonischen Dialektes mehr in ihr zu finden.

2) Das Chorsprechen cultivirt die Aussprache.

Wenn wir Elementarlehrer der Städte, beziehentlich sogar der Residenz, darüber zu klagen haben, daß unsere Kleinen in der Regel mit einer nichts weniger als hochdeutschen Aussprache, sondern sehr oft mit dem ordinärsten Waschweiber-Dialekte ankommen, wie magst Du erst jammern müssen, lieber College auf dem Lande, über Deine Büblein

und Mägdlein mit ihrer Volksmundart! Wie wohlthätig curirend wirkt hierfür das Chorsprechen, diese Zwangsjacke für die Sprechorgane! Während die Kleinen in den ersten Tagen — ich will auch sagen, Wochen — bei ihren Antworten u. s. w. ungenirt ihre Sprache noch reden, verliert sich das sehr bald. Bald bemerkt man, daß sie sich an das Hochdeutsche gewöhnen, daß sie sich gewissermaßen schämen, anders zu sprechen, ja, daß sie sogar denjenigen belächeln, dem noch einmal ein „nee", ein „hutte" (hatte), ein „alleene" u. dgl. entfährt. Dieser schnelle Fortschritt zum Besseren wird weder durch das Vorbild des Lehrers noch durch Einzelnsprechen Einzelner, sondern hauptsächlich durch das Chorsprechen gründlich erzielt.

Achten wir genau auf, werden wir bemerken, daß durch dasselbe auch bei den einzelnen Schülern eine gewisse, bessere **Tonfarbe** der Stimme hervorgebracht und fixirt wird. Es ist dies eine ähnliche Erscheinung wie bei dem Gesange. Nimm Deine Geige und spiele — oder sind alle Saiten darauf gesprungen — Deine Kehle und singe Deinen Kleinen einen Ton vor. Du wirst beinahe so viel verschiedene Töne vernehmen, als Du überhaupt Kinderkehlen vor Dir hast. Dieser erste Ton des Gesanges in der Elementarklasse ist eine Mark und Bein durchdringende Musik. Setze nun aber die Gesangübungen regelmäßig fort und bald werden die verschiedenen Klänge bis zu einem gewissen Grade in einen Einklang zusammen geschmolzen sein. Sagst Du nun Deinen Neulingen das erste Wort oder das erste Sätzchen zum Nachsprechen vor, wirst Du denselben Wirrwarr der Organe hören. Der Eine brummt, der Andere quäkt, der Dritte quiekt. Uebst Du nun aber das Chorsprechen unausgesetzt, wird sich bald eine gleichmäßigere und endlich eine gleichmäßige Tonfarbe geltend und bleibend machen.

3) Das Chorsprechen giebt auch den Schüchternen Muth.

Es giebt jedes Jahr unter den Neueintretenden nicht wenig Schüchterne. Aus Einzelnen ist zuweilen in den ersten Tagen — und böte man ihnen zehn Zuckerdüten zum Lohne — kein Wort herauszubringen. Andere wagen kaum, auf Befragen, ihren kurzen, ehrlichen Namen zu sagen. Aus freier Entschließung irgend eine Antwort auf eine an alle gestellte Frage zu geben, hat bei Vielen, ich möchte sagen, bei den Meisten, gute Zeit. So an einem noch fremden Orte, unter noch unbefreundeter Umgebung, dem Lehrer, dem unbekannten, oft noch dazu gefürchteten Manne gegenüber, zu sprechen, allein zu sprechen, gewissermaßen auf

Befehl zu sprechen, ist ihnen eine Aufgabe, deren sofortige Lösung ihre Befangenheit nicht zuläßt. Wie oft habe ich stumme Thränen statt irgend eines Wortes bekommen. Viele Kinder sind eben zu schüchtern und dünken sich zu bloß gestellt, wenn sie ganz allein ihre Stimme erheben sollen. Da hilft nun das Chorsprechen außerordentlich. Was alle wagen, das wagt es mit. Wo aller Zungen ertönen, da giebt es seinen Theil auch dazu. „Wo alles liebt, kann Karl allein nicht hassen.“ Es geht dem schüchternen Kinde, wie dem feigen Soldaten, dem aus Furcht vor dem ersten Schusse alle Glieder schlottern; steht er aber einmal in Reihe und Glied, stürmt das ganze Regiment auf die Schanze los, erfaßt auch ihn die Kampfeswuth und er stürmt mit. Hat nun aber das feige Kind erst acht Tage im Chore mit gesprochen, so wächst sein Muth. Es sieht, daß das Ding doch geht und nichts thut und so ermannt es sich in Kurzem, auch „Solo aufzutreten“.

4) **Ebenso hält das Chorsprechen bei der Stange.**

Wenn Dein Hänschen oder Dein Lischen auch noch so andächtig dort sitzen, die Händchen regelrecht auf der Tafel liegen und die kleinen Augen streng nach Dir gerichtet haben, kannst Du doch nicht wissen, ob sie auch wirklich mit ihren Gedanken bei der Sache sind. Die kleinen Geister sind zuweilen wirklich sonderbarer Weise ganz wo anders. Als ich einmal mitten in der ernstesten Religionsstunde war, fing plötzlich ein kleiner Knabe an: „Herr W., morgen thut meine Großmutter ein Schwein schlachten.“ Ein anderes Mal, es war mitten in der biblischen Geschichte, erhob ein kleines Mädchen seine Hand, zum Zeichen, daß es reden wolle. „Nun, Anna“, frage ich, „was willst Du denn sagen?“ — „Herr W., gestern Abend hat unsere Katze eine große, große Maus gefangen.“

Solche „Abwesende“ werden durch das Chorsprechen sofort wieder zum Gegenstande herbei gezogen. Wußten sie auch momentan nicht, was eben verhandelt wurde, ein einziger Satz, den die Menge spricht, führt sie wieder zum Thema zurück. Wird das Chorsprechen verabsäumt, kann es leicht kommen, daß Fritzchen eine halbe Stunde lang daheim bei seinen Kaninchen und Gretchen bei ihrer Puppe ist, während der Lehrer mit den Anderen am Sarge des Jünglings zu Nain steht.

5) **Chorsprechen schützt die Kinder vor langer Weile.**

Manche der Kleinen, die wir empfangen, sind von Haus aus nicht daran gewöhnt, überhaupt an oder über irgend Etwas zu denken. So

sehr wir uns nun auch Mühe geben, so faßlich und so interessant wir ihnen auch die geistige Speise zu bereiten suchen, so sehr wir auch im Stoffe wählen, wird es uns doch kaum gelingen, allen verständlich zu werden, alle für die Sache zu gewinnen. Namentlich in religiösen Dingen hat ja unsere Wahl übrigens auch gesetzlich keine allzugroße Auswahl. Was brauchen wir uns da zu wundern, wenn wir an Einzelnen nur zu deutlich bemerken, daß ihnen unser Thema langweilig wird; wenn wir sehen, daß Fritzchen sich dehnt und Mäxchen gar gähnt. Langeweile aber ist bei den Kleinen das, was bei einem Ofen der Mangel an „Zug" ist. Stecke das Holz klaftern- und die Kohlen scheffelweise hinein, es brennt nicht.

Diese Langeweile aber vertreibst Du aus dem Kreise Deiner kleinen Schüler, wenn Du sie oft das im Chore sprechen läßt, was Du oder der Einzelne ausgesagt. Sollte sich der oder jener auch wirklich nicht zum Denken anspornen lassen, so bekommt er doch eben etwas zu thun. Er muß sprechen. Dieses Chorsprechen entschädigt den Einzelnen auch, der zufällig die ganze Stunde nicht an das Antworten gekommen ist, und dieses Unglück kann Einzelne, bei einer vollen Klasse, leicht treffen.

Das Chorsprechen ist auch deshalb überaus heilsam, weil das Richtige, das Urtheil, das Du oder einer Deiner Schüler aussprichst, dadurch eher zum **Gesammteigenthume aller wird.** Sie müssen den gefundenen Satz oder Gedanken alle sprechen und dadurch kommt er allen zum Bewußtsein und wird mehr oder weniger Eigenthum ihres Gedächtnisses oder ihres Herzens. Ist der betreffende Satz von besonderer Wichtigkeit, nun dann lasse ihn getrost zwei, auch drei Mal im Chore sprechen.

Zum Schlusse will ich nur noch darauf hinweisen, daß das Chorsprechen den Unterricht der Kleinen **ungemein belebt.** Wo jenes gar nicht oder nur selten geschieht, bekommt letzterer sehr leicht etwas Ermüdendes, Schlaffes, Todtes, zumal wenn die kleinen Antworter nicht gehalten sind, laut zu sprechen. Ertönen aber die Stimmen der Kleinen häufig vereint, kommt etwas Unterhaltendes, Frisches, Anregendes in die Sache und das muß Lehrer, Schüler und Zuhörer erquicken.

Daher, mein lieber Freund, recht fleißig im Chore sprechen lassen! Nimm womöglich gleich die allerersten Schultage darauf Bedacht, dies einzuführen und einzuüben. Ja wohl, auch das will erst eingeübt sein, denn die Kleinen können es nicht. Sage ihnen nur den ersten oder zweiten Tag den Satz vor: „Ich bin ein Kind", und befiehl, ihn im

Chore nachzusprechen. Wie klingt das! Es wird einem ganz unheimlich dabei. Einer fängt gleich an, der Andere später. Einer spricht langsam, der Andere schnell. Der Eine sagt den Satz wol gar zwei Mal. Kurz, es giebt ein jämmerliches Quodlibet!

---

6) Wie aber ist das Chorsprechen einzuüben?

Da fängst Du, wie in allen Stücken, beim Leichtesten und Einfachsten an und sagst Deinen kleinen Leutchen zuerst blos **einsilbige** Wörter vor, dann **zweisilbige** u. s. f., wie die nachstehende Classification den Weg zeigt.

1. Einsilbige Wörter.

Arm, alt, Ast, Art, Arzt, ach, Aal, an.

Bein, Buch, Bauch, Baum, Bret, Brod, Bier, Bach, Bild, Blech, bis, blos.

Dorf, Dach, Damm, Dachs, dumm, dein, Draht, Docht, derb, Dampf.

Erd', End', er, es, Eis, Eil', ein, Ei, Eich'.

Feld, Fuchs, Frosch, Fach, Fell, Fisch, Fuß, Fluß, Frucht, Form, Fall, Fritz, Franz.

Gott, Geld, Gut, Gold, Gans, Gras, Greis, Gast, Glanz, grün, gelb.

Hans, Hals, Hauch, Hirsch, Hand, Helm, Haus, Heer, Horst, Halm, Hut.

In, ich, ihr, ihn, ihm, im, iß, ist.

Kind, Kopf, Karl, Kleid, Kalb, Kork, Kreis, Klang, Krieg, Kampf, Keil, kurz.

Lamm, Lärm, Licht, Leib, Loth, Land, Last, Lust, Leim, leicht, Lauf, Laub, Luft.

Mund, Mann, Mond, Mops, Milch, Mensch, Maus, Marsch, Molch, mild, mit, Mast.

Nuß, Neid, Null, Nacht, Naht, Napf, Narr, Nest, naß, neu, nett, nur.

Ohr, Ochs, Obst, ob, oft.

Pech, Pferd, Paß, Pein, Pfahl, Preis, Pfund, Paar, Pfau, Pflicht, Pfeil.

Qual, Quark, Quirl, quitt, quer, quäl'.

Rohr, Reis, Reh, Rand, Reiz, Rauch, Roß, Raub, Reif, Ritt, rein, Rath, rasch.

Salz, Sau, See, Sand, Spiel, Storch, Stein, Stier, Span, Saul, Stoß, Spaß, süß.

Schwein, Schein, Schlaf, Schreck, Schrei, Schwert, Schalk, Schock, Schwur, Schnur, Schirm.

Thal, Theil, Trieb, Torf, Tropf, Thee, Theer, Thurm, Ton, tief, Trieb.

Uhr, und, um.

Vers, Veit, von, vor, voll, viel, vom.

Welt, Wald, Wild, Wand, Weg, Wurst, Wurf, Witz, Wurm, Wicht, Weh, Wind.

Zeit, Zelt, Zinn, Ziel, Zorn, Zier, Zopf, Zahn, Zucht, Zaun, Zaum, zeig, Zank.

2. Zweisilbige Wörter.

Affe, Alter, Altar, Anna, Anton, Asche, Arbeit, Aster, Anfang, Albert.

Birne, Butter, Biene, Bücher, Blätter, Besen, Bänder, Bilder, Bürste, Blume, Bohne.

Dame, Dose, Dörfer, Donner, Düfte, Dachse, Diener, Daumen, Dresden, Deichsel, deine.

Esel, Ente, Eier, Essen, Elster, Ehre, Eva, Elle, Essig, Emil, Emma, Ella, Erde.

Feige, Früchte, Feile, Friedrich, Fessel, Feuer, Farbe, Fibel, Freunde, Fische, Fenster, Freude.

Geige, Gurgel, Gäste, Gondel, Gräber, Glocke, Giebel, Gimpel, Grüße, Gegend, Gänse.

Hase, Hirsche, Hobel, Henkel, Hacke, Honig, Hirse, Henne, Haufen, Harfe, Hering, heute, Husten.

Igel, Insel, Iltis, Ida, immer, ihnen.

Kinder, Knaben, Kaiser, König, Käfer, Kater, Katze, Kräfte, Kleider, Kröte, Karpfen, Kirsche.

Löwe, Leuchter, Lampe, Lichte, Lasten, Lämmer, Löcher, Liebe, Laube, Leben, Lüfte, Laster.

Mutter, Mauer, Müller, Mäuse, Matten, Messer, Märchen, Mütze, Mantel, Maler, Möpse.

Naſe, Natter, Nullen, Neider, Nonne, Näpfe, Namen, Noten, Nächte, Nichte, Nüſſe, Näſſe, Nadel.

Ohren, Ofen, Ochſen, Oſten, Otto, Otter, ohne, offen, oben.

Peter, Preiſe, Perle, Polen, Prieſter, Pinſel, Pinſcher, Pathe, Pelze, Pflaumen, Pachter.

Quitte, Quirle, Qualen, Quappen, quälen, qualmen, quetſchen.

Roſe, Reiſe, Rehe, Räder, Reiſſig, Rettich, Reue, Ritter, Raupe, Räuber, Rieſe, Reiter.

Seife, Sülze, Söhne, Spiele, Stößer, Sänger, Seele, Sohle, Säcke, Särge, Sümpfe, Stollen.

Schwäne, Schafe, Schränke, Schüler, Schwalben, Scheune, Schaufel, Schüſſe, Schlöſſer, Schoten.

Tulpen, Thäler, Theile, Tinte, Thaler, Türke, Töne, Taſſe, Töchter.

Uhren, Unke, Ulme, Ufer, Unze, unſer, unter, Unrecht, Unglück.

Vater, Vetter, Verſe, Viertel, Veilchen, Völker, volle, viele.

Wagen, Wäſche, Winter, Wieſe, Waiſe, Wetter, Walze, Waſſer.

Zucker, Zettel, Zirkel, Zange, Zunder, Zacke, Zähne, Zehe, Zinne.

⏑ —.

Geſicht, Geruch, Gemach, Geſuch, Gericht, Gefahr, Geduld, Gezänk, Gelenk, Geſpinnſt.

Verdienſt, Verluſt, Verdacht, Verſehn, Verſuch, Verdeck, verſprich, verlaß, vermag.

Zerfall, zerriß, zerbrich, zerſtoß, zerfloß, zertritt, zerreib, zerſchneid, zerfeil.

Bedacht, Beſuch, Betrug, Betrag, bedenk, befiehl, beſehn, bereiſt, bekränzt.

Erwerb, erzähl', erſehn, erhöh'n, erblick', erfand, erhalt', erwiſcht, erdacht.

Ich ſah, ich ging, ich ſchlief, ich ſchrie, ich ſprach. Du ſchreibſt, du lachſt, du gehſt, du ſpielſt, du kommſt. Er malt, er denkt, er ſteht, er fährt, er liegt, er ſchwimmt.

3. Mit Artikel.

Der Arm, Kopf, Zahn, Mund, Hals, Fuß, Bauch, Stock, Strumpf, Froſch, Bär, Hund, Fuchs, Hahn, Staar, Stein, Kalk, Wein, Saft, Thau, Stuhl, Tiſch, Heerd, Wind, Stern, Wald, Bach, Ring, Weg, Stall, Schnee, Blitz.

Die Hand, Bruſt, Thür, Uhr, Maus, Kuh, Sau, Gans, Bank, Luft, Milch, Gluth, Bahn, Wurſt, See, Schlacht, Welt, Kraft, Jagd, Luſt, Frau, Qual, Schrift, Pracht, Fluth, Haut, Schnur, Nacht, Macht, Flucht, Magd.

Das Ohr, Blut, Bein, Haar, Kleid, Tuch, Buch, Bild, Glas, Wort, Schwert, Licht, Brod, Mehl, Oel, Salz, Bier, Thier, Reh, Kalb, Schaf, Eis, Gras, Haus, Kind, Wild, Volk, Faß, Schloß, Pferd, Rohr, Feld, Loth, Pfund, Fleiſch, Roß.

4. Zweiſilbige Wörter mit Artikel.

Der Finger, Nagel, Lehrer, Jäger, Bäcker, Maurer, Fleiſcher, Bauer, Räuber, Ritter, Affe, Löwe, Büffel, Tiger, Ochſe, Stößer, Falke, Sperling, Hamſter, Wagen, Bohrer, Zeiger, Lappen, Pinſel, Griffel, Hunger, Pfeffer, Hammer.

Die Zunge, Augen, Ohren, Naſe, Lippen, Finger, Füße, Zehen, Beine, Hände, Backen, Kleider, Weſte, Mütze, Schuhe, Schürze, Taſche, Haube, Ziege, Gemſe, Gänſe, Hühner, Eſel, Pferde, Biene, Taube, Lerche, Feile, Säge.

Das Eiſen, Kupfer, Silber, Waſſer, Meſſer, Futter, Feuer, Lärmen, Krähen, Auge, Hemde, Schäfchen, Tiſchchen, Würmchen, Wieſel, Büchlein, Blümchen, Liedchen, Häslein, Bächlein, Töpfchen, Bienchen, Leben, Lachen, Weinen.

Ich ſitze, ſtehe, lerne, eſſe, trinke, lache, ſehe, höre, rieche, ſchmecke, fühle.

Du geheſt, maleſt, ſpieleſt, ruheſt, rufeſt, ſpringeſt, hüpfeſt, bitteſt.

Er ſeufzet, fraget, ſäget, ſpaltet, reitet, bohret, ſinget, kränkelt.

5. Kurze Sätze.

Der Hahn kräht. Der Hund bellt. Der Baum blüht. Der Mund ſpricht. Der Fluß rauſcht. Der Mond glänzt. Der Wald grünt. Der Wind heult. Der Aſt bricht. Der Mohr tanzt. Der Bock ſtößt. Der Fuchs ſtiehlt. Der Zahn ſchmerzt. Der Kien brennt. Der Froſch hüpft. Der Hirſch rennt. Der Storch fliegt. Der Schuß kracht. Der Knecht ſchläft. Der Koch kocht. Der Schuh drückt.

Die Uhr ſchlägt. Die Wand fällt. Die Maus naſcht. Die Kuh brummt. Die Hand ſchreibt. Die Magd wäſcht. Die Frau näht. Die Gans ſchwimmt. Die Thür knarrt. Die Milch kocht. Die Saat

grünt. Die Frucht reift. Die Schnur reißt. Die Bruſt ſchmerzt. Die Bank ſteht. Die Luft weht.

Das Glas bricht. Das Korn blüht. Das Kleid wärmt. Das Bild hängt. Das Schwert klirrt. Das Brod bäckt. Das Bier ſchäumt. Das Kalb blökt. Das Thier brüllt. Das Eis trägt. Das Gras wächſt. Das Kind lacht. Das Faß läuft. Das Roß bäumt. Das Licht ſchmilzt. Das Schiff ſchwankt. Das Mehl ſtäubt.

Ich geh fort. Ich bin krank. Ich war da. Ich ſah Licht. Ich fand Geld.

Du gehſt mit. Du machſt Spaß. Du haſt Angſt. Du bleibſt hier. Du biſt reich.

Er ißt Brod. Er trinkt Wein. Er zieht fort. Er ſchreibt ſchön. Er ſchickt mich.

6. Vier einſilbige Wörter.

Der Hals iſt dünn. Der Bär iſt wild. Der Fuchs iſt ſchlau. Der Wein iſt ſüß. Der Pelz iſt warm. Der Kopf iſt rund. Der Hund war toll. Der Hahn wird alt. Der Rock iſt eng. Der Wind geht kalt. Der Baum wächſt hoch. Der Greis geht krumm. Der Thurm iſt hoch. Der Knecht fährt ſchnell. Der Ball rollt weit. Der Mann kauft Mehl.

Die Hand iſt klein. Die Uhr iſt neu. Die Kuh iſt fett. Die Bank iſt lang. Die Milch iſt ſüß. Die Frau iſt arm. Die Magd war krank. Die Maus iſt klug. Die Schnur hält feſt. Die Wand iſt ſtark. Die Noth wird groß. Die Zeit eilt ſchnell. Die Luft wird rauh. Die Frau näht feſt. Die Gluth ſteigt auf. Die Nacht bricht ein.

Das Glas iſt blank. Das Geld iſt ſchwer. Das Bier iſt hell. Das Holz iſt dürr. Das Meer iſt tief. Das Pferd iſt ſtark. Das Blei iſt weich. Das Haus ſtürzt ein. Das Kind lernt ſchwer. Das Kleid hält warm. Das Thal wird breit. Das Fleiſch ſchmeckt gut. Das Blut läuft ſchnell. Das Schwein grunzt laut. Das Haar glänzt ſchwarz. Das Brod war hart.

Ich bin ein Kind. Ich muß jetzt fort. Ich bleib' bei Dir. Ich war ſehr krank. Ich darf nicht ſchrei'n. Ich ſeh Dich an. Ich warf den Stein.

Du biſt mir lieb. Du haſt kein Geld. Du lachſt mich aus. Du nimmſt mein Buch. Du ſchreibſt ſehr ſchön. Du biſt mein Freund. Du machſt mir Luft.

Er schrieb den Brief. Er trug den Sack. Er schlug das Thier. Er lief zum Arzt. Er ging ins Bett. Er rief den Hund. Er lag sehr krank.

7. Das Subject zweisilbig.

Der Schüler schreibt. Der Knabe springt. Der Vater lacht. Der Löwe brüllt. Der Jäger schießt. Der Vogel singt. Der Adler fliegt. Der Lehrer spricht. Der Maler malt. Der Müller mahlt. Der Bäcker bäckt. Der Pudel bellt. Der Kranke seufzt. Der Räuber raubt. Der Ochse zieht. Der Winter kommt. Der Sommer geht. Der Wagen rollt. Der Wächter wacht. Der Gärtner gräbt.

Die Tulpe blüht. Die Welle rauscht. Die Taube frißt. Die Flinte kracht. Die Mutter näht. Die Trommel klingt. Die Wiese grünt. Die Ente schwimmt. Die Biene sticht. Die Flasche springt. Die Ratte beißt. Die Glocke schlägt. Die Kohle glimmt. Die Nelke riecht. Die Tasse klirrt. Die Eiche wächst. Die Sonne scheint. Die Kranke schläft. Die Lerche singt. Die Wunde schmerzt.

Das Feuer brennt. Das Wasser wogt. Das Pulver knallt. Das Mädchen spricht. Das Silber glänzt. Das Mädchen tanzt. Das Vöglein schläft. Das Schäfchen blökt. Das Möpschen springt. Das Wetter naht. Das Bächlein perlt. Das Kindlein weint. Das Oefchen wärmt. Das Wasser kocht. Das Messer sticht. Das Knäblein schreit. Das Fenster klirrt. Das Böckchen stößt. Das Mäuschen nascht. Das Lüftchen weht. Das Rädchen schnurrt. Das Kätzchen knurrt.

Ich schreibe gern. Ich bleibe hier. Ich kaufe Obst. Ich lese viel. Ich schlafe fest. Ich laufe schnell. Ich weine nicht. Ich hole Bier.

Du schneidest Brod. Du suchest mich. Du malest schön. Du rechnest falsch. Du spielest mit. Du sägest Holz. Du trinkest Wein.

Er lernet nicht. Er bittet mich. Er mähet Korn. Er sammelt Geld. Er zielet gut. Er reitet schnell. Er leidet Noth.

8. Subject und Prädicat zweisilbige Wörter.

Der Bauer ackert. Der Löwe brüllet. Der Ritter kämpfet. Der Schäfer hütet. Der Wächter wachet. Der Bettler bittet. Der Knabe spielet. Der Arme hungert. Der Wandrer frieret. Der Sperling hüpfet. Der Schiffer rudert. Der Fromme betet. Der Jäger schießet. Der Vogel flattert. Der Alte zittert.

Die Schwester häkelt. Die Mutter lächelt. Die Katze schnurret.

Die Mühle klappert. Die Linde blühet. Die Sonne wärmet. Die Suppe dampfet. Die Rose duftet. Die Pappel zittert. Die Glocke tönet. Die Lerche trillert. Die Mauer stürzet. Die Schwalbe zwitschert. Die Ziege meckert.

Das Messer schneidet. Das Knäblein schaukelt. Das Mädchen spielet. Das Eisen rostet. Das Feuer knistert. Das Waldhorn schallet. Das Kindlein lächelt. Das Glöcklein läutet. Das Silber blinket. Das Auge glänzet. Das Schlafen stärket. Das Eichhorn klettert. Das Oefchen wärmet.

Das Prädicat zwei zweisilbige Wörter.

Ich habe Bilder. Ich heiße Friedrich. Ich lerne schwimmen. Ich pflanze Bohnen. Ich esse Kirschen. Ich knacke Nüsse. Ich suche Pilze.

Du lerneſt Verschen. Du baueſt Häuſer. Du ſchiebeſt Kegel. Du geheſt eilig. Du klopfeſt Nüſſe. Du ſammelſt Steine. Du pflückeſt Blumen.

Er ſchmiedet Eiſen. Er ſiehet Schwalben. Er ſäet Weizen. Er bindet Garben. Er ſchlachtet Schweine. Er zimmert Balken. Er fertigt Ziegel.

9. Etwas erweiterte Sätze.

Der Froſch quakt im Waſſer. Der Storch ſitzt am Brunnen. Der Pfau läuft im Garten. Der Hahn kräht im Stalle. Der Knopf glänzt am Rocke. Der Wein perlt im Glaſe. Der Fiſch ſchwimmt im Bache. Der Knecht ſchläft im Stalle. Der Wind kommt vom Morgen. Der Mohn blüht im Gärtchen.

Die Milch ſteht im Topfe. Die Uhr hängt am Nagel. Die Magd kehrt im Stalle. Die Jagd iſt im Walde. Die Gans geht im Graſe. Die Kuh frißt vom Zaune. Die Frucht fällt vom Baume. Die Frau eilt nach Hauſe. Die Noth iſt im Lande. Die Bank ſteht am Fenſter. Die Wurſt liegt im Tiegel. Die Poſt fährt nach Leipzig.

Das Blut läuft im Körper. Das Kleid macht der Schneider. Das Tuch hat vier Zipfel. Das Glas ſteht im Schranke. Das Brod bäckt der Bäcker. Das Reh lebt im Walde. Das Kalb kauft der Fleiſcher. Das Schaf giebt uns Wolle. Das Gras wächſt im Garten. Das Haus ſteht am Berge. Der Menſch hat zwei Augen. Das Pferd trägt den Reiter.

10.

Der Vater schreibt eine Rechnung. Der Esel trägt schwere Säcke. Der Löwe frißt junge Rehe. Der Kaiser hat viele Diener. Der Vogel singt schöne Lieder. Der Müller braucht viele Säcke. Der Winter bringt manche Freude. Der Jude trägt lange Kleider. Der Maurer baut hohe Häuser. Der Affe macht muntre Sprünge.

Die Sonne scheint alle Tage. Die Nelke blüht alle Sommer. Die Mutter strickt warme Strümpfe. Die Lerche singt frohe Lieder. Die Schwalbe baut schöne Nester. Die Wiese trägt bunte Blumen. Die Gemse springt über Felsen. Die Taube frißt gerne Körner. Die Biene sucht süßen Honig. Die Tulpe hat feine Blätter.

Das Wasser treibt hohe Wellen. Das Eisen giebt feste Ketten. Das Christkind bringt schöne Gaben. Das Schäfchen folgt seinem Hirten. Das Beten macht fromme Menschen. Das Mädchen pflückt frische Blumen. Das Pferdchen will gerne beißen. Das Kätzchen fängt junge Mäuse. Das Futter braucht unsre Ziege. Das Schulhaus hat viele Fenster.

11.

Der kleine Karl malt bunte Bilder. Der bunte Pfau frißt weiche Körner. Der große Teich hat viele Fische. Der alte Thurm hat dicke Mauern. Der dunkle Wald birgt viele Hasen. Der arme Greis geht an der Krücke. Der blinde Mann hat großen Kummer. Der kranke Paul weint bittre Thränen.

Die junge Frau kauft grüne Seife. Die goldne Uhr geht immer richtig. Die neue Magd thut ihre Pflichten. Die schlechte Schrift wird ausgestrichen. Die liebe Sonne geht langsam unter. Die gelbe Rose giebt süße Düfte. Die tiefe See treibt hohe Wellen. Die kleine Hand hat kleine Finger.

Das schwarze Böckchen frißt grüne Blätter. Das weiße Kalb säuft warmes Wasser. Das frische Moos hat grüne Zweige. Das kranke Kind schläft süßen Schlummer. Das alte Haus hat kleine Fenster. Das müde Roß frißt keinen Hafer. Das neue Buch hat viele Bilder.

12. Kurze Verschen.

1. Im Frühling wird es grün
   Und tausend Blumen blühn.

2. Der Sommer reift die Aehren,
   Uns Menschen zu ernähren.

3. Der Herbst streut Früchte aus
Für uns zum frohen Schmaus.

4. Der Winter bringt uns Schnee
Zum Schlittenfahr'n, juchheh!

5. Artig, flink und rein
Müssen Kinder sein.

6. Wasser, Salz und Brod
Macht die Wangen roth.

7. Häslein in dem grünen Wald,
Hör' doch, wie die Flinte knallt.

8. Fuchs, laß unsre Gänsʼ in Ruh,
Alter Mausedieb Du, Du.

9. Brumm, brumm, Kuh, was giebst Du mir?
Ich geb' Milch und Butter Dir.

10. Fischlein mit dem kleinen Schwänzchen
Macht im Wasser seine Tänzchen.

11. Steckenpferd, Du träger Gaul,
Spring und sei doch nicht so faul.

12. Ruthe, bist ein böser Wicht!
Folge nur, dann schlag' ich nicht.

13. Knaben und auch Mädchen klein,
Müssen immer munter sein.

14. Mutter hat Dich herzlich lieb,
Darum einen Kuß ihr gieb.

15. Will recht brav und fleißig sein,
Denn das freut die Eltern mein.

16. Bienlein fliegt im Feld herum,
Machet immer summ, summ, summ.

17. Wenn am Himmel steh'n die Sterne,
Ach, das seh' ich gar so gerne.

18. Viele Engel sind im Himmel,
Schau'n herab ins Weltgetümmel.

19. Frau, was kosten Ihre Eier?
Stück für Stück kost't einen Dreier.

20. Kinder müssen früh aufstehn
Und in ihre Schule gehn.

Meine nicht, lieber College, daß ich Dir nicht zutraue, selbst solche Wörter und Sätze finden zu können, die sich zum Vorsagen und Nachsprechen eignen. Nein! Aber ich wollte Dir es eben recht bequem machen, und deshalb gab und ordnete ich sie. Wirst wol nicht böse sein, daß ich Dir damit die Präparation ersparte? „Präparation?" sagt der Eine? „Wird man nicht solche einfache Wörter und Sätze sofort aus dem Aermel schütteln können?"

Bei mir fielen sie nicht immer sofort heraus. Wenn es bei dieser Uebung, das Chorsprechen zu üben, nicht so viel auf den Inhalt ankommt, so doch auf die Form, auf die Stufenfolge der Zahl der Silben und deren Gewicht, ob leicht, ob schwer. Und doch ist es sehr wünschenswerth, daß auch bei dieser Uebung stricte verfahren wird.

Noch bemerke ich, daß es keineswegs Sünde ist, irgend ein Wort, einen Satz zwei-, auch dreimal sagen zu lassen. Es ist nicht schwer, irgend eine Ausstellung an dem Nachgesagten zu finden. Durch Wiederholung ein und desselben Satzes gewinnen die Kleinen nur, es lernt besser zusammengehen.

Hieran schließe ich gleich noch einen Erfahrungssatz, den Du, lieber College, gewiß sofort unterzeichnest: Wenn die Kleinen alles von Haus aus mitbringen, was wir uns wünschen könnten, Eins bringen sie nicht mit und das ist der Dativ! (Oder sollte das blos in Dresden so sein?) Sie construiren ungenirt und unbarmherzig die lieben Verben und Präpositionen alle mit dem Accusativ. Den Dativ aber in sie hinein (d. h. in Zunge und Ohren) zu bringen, ist keine leichte Arbeit und eine Geduldsprobe sondergleichen. Das kleine Volk auf dem Wege des Sprachverständnisses zum Ziele führen zu wollen, ist wol nicht gut möglich. Es bleibt uns nichts weiter übrig, als die Uebung darin, d. h. Zunge und Ohr an diese Construction zu gewöhnen. Ich sage, auch die Zunge muß auf den Dativ exercirt werden, denn es giebt alle Jahre nicht wenige der Kleinen, die den dritten Fall, wo er ein m hat, factisch gar nicht auszusprechen vermögen. Mache einmal den Versuch und laß die Sätze nachsprechen: „In dem Walde ist es schön. Der Vogel sitzt auf dem Baume. Der Landmann arbeitet auf dem Felde. Der Helm sitzt auf dem Kopfe." Siehe dabei auf die kleinen Mündchen und Du wirst Dich überzeugen, daß erstaunliche Procente Accusative zu Tage gefördert werden.

Nun aber ist es unsere Pflicht, dem Uebelstande zu begegnen und das Richtige zu fördern. Das Currecept hierzu aber kann nach meiner

Ansicht nur das vorschreiben, die Kleinen immer und immer wieder solche Sätzchen, die den Dativ mit dem **m** enthalten, deutlich nachsprechen zu lassen. Um recht viel zu üben und die Sprachorgane (namentlich hier die Lippe) für den Dativ recht gefügig zu machen, lasse ich sogar (im Chore und einzeln) blos Begriffe wie: Im Wasser, in dem Wasser; im Pulte, im Glase u. s. w. nachsprechen. Besser, viel besser wird es durch diese Exercitien, wenn wir auch unserm Nachfolger schließlich noch nicht den Trost geben können, daß unsere Ausstudirten den leidigen Dativ sicher am Fädchen haben.

Neunzehnter Abschnitt.

Die Betonung.

Wichtigkeit. — Wie zu erzielen. — Uebungsstoff.

Das Grundelement eines Leierkastens, der bereits sein 25jähriges Amtsjubiläum hinter sich hat, der seit Jahren nicht gestimmt und auf einigen Pfeifen nicht mehr zu sprechen ist, ist noch Sphärenmusik gegen das Geleier einer Schulklasse, wenn sie im Chore spricht, aber keine Interpunktion hält und nicht — betont. Ein solches Chorsprechen ist gräßlich mit anzuhören! Mir wenigstens wollte es immer das Herz im Leibe umwenden — um nicht zu sagen, daß mir schlimm und übel wurde — wenn ich an einer Schule oder an einer Klasse vorüber ging, aus der mir ein solch schauderhaftes Geplärre entgegen tönte.

Mich dauerten stets wirklich aufrichtig die armen Bibelsprüche, die alten guten Liederverse u. s. w., die hier so gewissermaßen zwischen zwei Walzen (Zunge und Gaumen) gelegt (wie man es in Fabriken mit gewissen Stoffen zu thun pflegt) und nun herunter gerasselt wurden! Ich begriff die Ohren des Lehrers nicht, die solch widernatürliches, den allergeringsten Ansprüchen an Aesthetik Hohn sprechendes Her- und Abschnurren ertragen können. Nur eine Entschuldigung fand ich für sie,

daß sie sich vielleicht jahrelang in gewissen Klosterkirchen aufgehalten hätten und dort durch das „Beten" der Mönche vom vergitterten Chore herab verwöhnt worden seien. Mich dauerten auch die armen Kinder, deren Zungen man so dressirt hatte. Sie kamen mir vor wie Sträflinge, die zwar verschiedene recht nützliche Arbeiten fabriciren könnten, aber nein, sie müssen alle Steine klopfen!

Will man aus der Art und Weise, wie ein Mensch etwas liest oder vorträgt, auf den Grad seiner Bildung, z. B. von einem „guten" Lesen auf „gute" Bildung schließen, so muß man sicher auf der andern Seite auch zugeben, daß die richtige Betonung irgend eines Vortrages wieder bildend auf den Geist wirkt. Wie soll ein richtiges Verständniß in das Kind hinein kommen, wie sollen Gefühle geweckt, wie Entschließungen wachgerufen werden, wenn es z. B. einen frommen Liedervers monoton herleiert?

Oder meinst Du, lieber junger Freund, solche Leierkastenwerkstätten könne es jetzt doch unmöglich mehr geben? O ja, es giebt deren noch. Es giebt noch Lehrer, die sich solcher Methode (?) nicht schämen. Eine Spieluhr aufzuziehen und spielen zu lassen, ist freilich leichter und bequemer, als Clavier zu spielen.

Eine gute Betonung zu erzielen, muß eine Hauptaufgabe einer Schule mit sein, denn die erstere gehört nicht blos zum „guten Ton" der letzteren, sondern hat auch noch viele andere Consequenzen in ihrem Gefolge.

Die gute Betonung aber muß geübt, eingeübt und damit in der Elementarklasse der Anfang gemacht, hier muß wenigstens der Grund gelegt werden. (Ja, wir haben gar viel Grund zu legen!)

Du meinst, das sei für die Elementarklasse verfrüht? Man müsse froh sein, wenn die Kinder hier überhaupt sprechen lernten? Darauf habe ich als Antwort blos das alte Sprichwort: Was ein Häkchen werden soll — die Fortsetzung kennst Du.

Du meinst, das sei für die Kleinen zu schwer? O nein. Gerade jetzt ist ihre Stimme am beweglichsten, am biegsamsten. Nur verständig ans Werk und Du wirst sehen, die Sache ist gar nicht so grausam schwer. Damit Du einigen Muth und die nöthige Lust bekommst, so höre nur einmal eine Elementarklasse, die von einem in dieser Hinsicht strebsamen und mühsamen Lehrer geleitet wird, ihre Verschen und ihre Antworten im Chore und einzeln sagen. Es ist eine wahre Herzensfreude, solche Kleinen sprechen zu hören! Man wird unwillkürlich von

einem gewissen Gefühle der Rührung ergriffen. Weiter scheinen es mir hierin noch die kleinen Mädchen als die kleinen Knaben zu bringen.

Wie aber ist denn die beregte Sache anzufangen?

Ich glaube so: Wir sagen zunächst ein einsilbiges Hauptwort mit einem Artikel vor und legen die Marke zuerst auf das Hauptwort. Z. B. der **Hund.** Zur Erläuterung fügen wir hinzu: Nicht die Katze sprang auf den Stuhl (lief die Treppe hinunter u. s. w.), sondern der Hund.

Zum Zweiten betonen wir den Artikel. **Der** Hund. Um dies dem Verständnisse des Kindes näher zu bringen, sagen wir vielleicht: „Denkt Euch einmal, hier wären zwei Hunde. Der eine hätte eine Wurst gefressen. Wenn nun Jemand fragte, welcher von den beiden Hunden die Wurst gefressen habe, würde ich sagen: „**Der** Hund." Du kannst auch schnell zwei Hunde (es brauchen gar keine nach Raphael zu sein) an die Tafel zeichnen und dann zeigen und sagen: **Der** Hund hat sie gefressen. So ähnlich verfährst Du noch mit einigen anderen Wörtern und Du wirst erkennen, die Kinder lernen den Unterschied in der Betonung bald begreifen.

Zum Dritten bilden wir eine Frage. Der Hund? Hierbei kannst Du zur Erläuterung in jener Erzählung weiter fortfahren und etwa sagen, daß Jemand ganz verwundert gewesen sei, daß der Hund die Wurst gefressen habe. „Der Hund hat die Wurst gefressen?" habe Jener gefragt.

1.

Auf der ersten Stufe dieser Uebung sagen wir also blos ein Hauptwort mit Artikel vor und es giebt hierbei eine dreifache Betonung.

Stoff.

Der **Hund.** — **Der** Hund. — Der Hund?

Der Herr — der Korb — der Stift — der Dieb — der Kopf — der Krebs — der Stock — der Baum — der Fuß — der Ring — der Knopf — der Fisch.

Die Hand — die Uhr — die Gans — die Wurst — die Wand — die Stadt — die Bank — die Thür — die Kuh — die Maus — die Magd — die Milch.

Das Glas — das Buch — das Haus — das Brod — das Kind — das Land — das Tuch — das Garn — das Bild — das Holz — das Kleid — das Lied — das Licht.

2.

Der **Knabe.** **Der** Knabe. Der Knabe?

Stoff.

Der Knabe — der Affe — der Schüler — der Schiefer — der Wagen — der Stiefel — der Müller — der Esel — der Sperling — der Gimpel — der Nagel — der Mantel.

Die Tafel — die Mütze — die Schürze — die Weste — die Stube — die Gabel — die Brücke — die Ziege — die Henne — die Perle — die Otter — die Semmel.

Das Messer — das Tischchen — das Bienchen — das Wasser — das Bette — das Pulver — das Eisen — das Schäfchen — das Wetter — das Auge — das Zimmer.

Kleine Sätze.

Bei vollständigen Sätzen läßt sich diese Uebung noch um zwei Variationen bereichern, nämlich den Satz als **Befehl** und als **Wunsch** auszudrücken. Und gerade diese beiden Formen sprechen die Kinder, nächst der Frage, am liebsten. Sie machen ihnen gewissermaßen Spaß.

Um die richtige Betonung den Kindern zu erleichtern und damit sie bei dem Nachsprechen stets sicher das richtige Wort markiren, habe ich mich oft noch kleiner Hilfsmittel bedient: Wenn das zu betonende Wort kommt, müssen sie mit dem Kopfe nicken, oder leise mit den Händen klatschen, oder auch mit dem Finger zeigen, als ob sie gleichsam auf den Gegenstand hinwiesen. Wie z. B. bei: **Der** Hahn kräht u. s. w.

3.

Der Hund **bellt.** (Erläuterung: Er knurrt oder heult nicht.) — Der **Hund** bellt. (Nicht der Fuchs.) — **Der** Hund bellt. (Nicht der schwarze Pudel dort.) — Der Hund bellt? — Hund, belle! — Hund, belle doch!

Stoff.

Der Knabe schreibt. — Der Kutscher fährt. — Der Säbel klirrt. — Der Wächter wacht. — Der Jäger schießt. — Der Fleischer schlachtet. — Der Staar pfeift. — Der Pastor predigt. — Der Wagen rollt. — Der Vogel singt. — Der Ritter kämpft.

Die Ziege meckert. — Die Raupe kriecht. — Die Uhr schlägt. — Die Magd kocht. — Die Fliege sticht. — Die Schwester lacht. — Die Lerche singt. — Die Feder schreibt. — Die Suppe kocht. — Die Rose duftet. — Die Lampe raucht. — Die Mutter schläft.

Das Kind lernt. — Das Kleid wärmt. — Das Kalb blökt. — Das Schaf weidet. — Das Glas klingt. — Das Pferd schlägt. — Das Bier schäumt. — Das Heer kämpft. — Das Licht leuchtet. — Das Meer braust. — Das Gras wächst. — Das Buch nützt.

4.

Der Esel trägt **Säcke.** — Der Esel **trägt** Säcke. — Der **Esel** trägt Säcke. — **Der** Esel trägt Säcke. — Der Esel trägt Säcke? — Esel, trage Säcke! — Esel, trage doch Säcke! — Oder: Wenn doch der Esel Säcke trüge!

Der Jäger schießt Hasen. — Der Schüler malt Häuser. — Der Bäcker bäckt Bretzeln. — Der Schneider fertigt Röcke. — Der Fuhrmann fährt Kisten. — Der Knabe treibt Gänse. — Der Ochse frißt Stroh. — Der Gärtner pflanzt Blumen. — Der Fischer fängt Hechte. — Der Diener putzt Stiefeln. — Der Tiger frißt Lämmer.

Die Mutter schält Aepfel. — Die Tante stopft Strümpfe. — Die Schwester schreibt Briefe. — Der Bohrer bohrt Löcher. — Die Schlange frißt Frösche. — Die Gondel trägt Menschen. — Die Taube holt Futter. — Die Katze fängt Mäuse. — Die Mühle mahlt Körner. — Die Köchin kocht Krebse. — Die Ratte nascht Braten.

Das Wasser trägt Schiffe. — Das Kind baut Häuser. — Das Kameel frißt Disteln. — Das Pferd zieht Wagen. — Das Kaninchen säuft Wasser. — Das Auge sieht Blumen. — Das Ohr hört Töne. — Das Gras treibt Blüthen. — Das Kleid wirft Falten. — Das Mädchen holt Aepfel. — Das Reh macht Sprünge.

5.

Der Hund liegt in der **Hütte.** — Der Hund liegt in **der** Hütte. — Der Hund liegt **in** der Hütte. — Der Hund **liegt** in der Hütte. — Der **Hund** liegt in der Hüte. — **Der** Hund liegt in der Hütte. — Der Hund liegt in der Hütte? — Hund, liege in der Hütte! — Hund, liege doch in der Hütte! Oder: Wenn doch der Hund in der Hütte läge!

Der Rock hängt an der Wand. — Der Storch sitzt auf dem Dache. — Der Frosch hüpft nach dem Bache. — Der Herr kommt aus der Kirche. — Der Wurm wühlt unter der Erde. — Der Vater steht bei der Mutter. — Der Hund bellt hinter dem Hause. — Der Storch schwebt über dem Dache. — Der Hirsch eilt zu der Quelle.

Die Uhr hängt über dem Tische. — Die Henne rennt zu dem Futter. — Die Gemse klettert auf den Felsen. — Die Ente schwimmt über den Teich. — Die Mutter eilt zu dem Kinde. — Die Maus pfiept vor dem Loche. Die Schlange kroch unter den Busch. — Die Ziege ging über die Brücke. — Die Tochter geht neben dem Vater. — Die Katze springt auf den Tisch.

Das Reh springt in den Wald. — Das Lamm geht nach dem Stalle. — Das Kameel zieht durch die Wüste. — Das Nest steht auf dem Hause. — Das Häslein hüpft zu dem Kohle. — Das Mädchen

strickt für die Tante. — Das Bild hängt an der Wand. — Das Licht kommt von der Sonne. — Das Ei liegt in dem Neste. — Das Brod liegt in dem Schranke.

6.

Der Vater baut ein großes **Haus.** (Keine Brücke.) — Der Vater baut ein **großes** Haus. (Kein kleines.) — Der Vater **baut** ein großes Haus. (Er kauft keins.) — Der Vater baut **ein** großes Haus. (Nicht zwei.) — **Der Vater** baut ein großes Haus. (Nicht der Onkel.) — **Der** Vater baut ein großes Haus. (Nicht der, der dort steht, dort drüben wohnt u. s. w.) — (Der kleine Otto hatte das nicht verstanden, und fragte:) Der Vater baut ein großes Haus? — (Jemand befahl dem Vater und sagte:) Vater, baue ein großes Haus! — (Bruno wünschte, daß sein Vater auch ein Haus baue, und sagte:) Vater, baue doch ein großes Haus! Oder: Wenn doch der Vater ein großes Haus baute!

Der König bewohnt ein prächtiges Schloß. — Der Jäger schießt nur alte Hasen. — Der Knabe schreibt stets gute Schrift. — Der Schneider fertigt blos neue Röcke. — Der Knabe hat oft böse Laune. — Der Fleischer schlachtet viel fette Ochsen. — Der Baum trägt immer süße Aepfel. — Der Quell gibt immer frisches Wasser.

Die Kuh giebt heute gute Milch. — Die Semmel hat immer braune Rinde. — Die Schwester schreibt häufig schöne Briefe. — Die Rebe treibt schon grüne Blätter. — Die Köchin kocht fleißig weiße Bohnen. — Die Tante ißt manchmal kleine Fische. — Die Frau kaufte gestern junge Tauben. — Die Mutter bäckt morgen süße Stollen.

Das Dampfschiff trägt heute viele Menschen. — Das Kätzchen erbiß neulich junge Hühner. — Das Kaninchen frißt gern frischen Kohl. — Das Kind bekommt morgen neue Kleider. — Das Wasser macht manchmal kleine Wellen. — Das Salz würzt täglich unsere Speisen. — Das Vöglein sucht jetzt weiche Körner. — Das Roß zieht oftmals schwere Wagen.

7.

Der Frosch hüpft in den Teich und quakt. (Nicht jener dort.) — Der **Frosch** hüpft in den Teich und quakt. (Nicht die Eidechse.) — Der Frosch **hüpft** in den Teich und quakt. (Er fährt nicht in einer Droschke hinein.) — Der Frosch hüpft **in** den Teich und quakt. (Er hüpft nicht über den Teich hinweg.) — Der Frosch hüpft in **den** Teich und quakt. (Nicht in den dort drüben.) — Der Frosch hüpft in den **Teich** und quakt. (Er hüpft nicht in einen Steinbruch.) — Der Frosch hüpft in den Teich und **quakt**. (Er bläst nicht Trompete.) — Der Frosch hüpft in den Teich **und** quakt. (Er thut also Zweierlei, hüpfen und quaken, zu gleicher Zeit.) — Der Frosch hüpft in den Teich und quakt? (Fragte ein Knabe verwundert.) — Wenn doch der Frosch in den Teich hüpfte und quakte! (Sagte Fritz, der das gern einmal sehen und hören wollte.) — Frosch, hüpfe in den Teich und quake! (Sagte Fritz endlich, als sich der Frosch gar nicht dazu bequemen wollte.)

Der Hahn sitzt auf der Plumpe und kräht. — Die Uhr hängt an der Wand und schlägt. — Der Jäger geht in den Wald und schießt. — Der Hund kriecht in seine Hütte und bellt. — Der Postillon fährt auf der Straße und bläst. — Der Storch fliegt auf sein Nest und klappert. — Der Knabe fällt in den Graben und lacht. — Die Lampe steht auf dem Tische und leuchtet. — Der Knecht reitet auf dem Schimmel und pfeift. — Die Gans schwimmt auf dem Teiche und schnattert. — Die Maus schlüpft in das Loch und pfiept. — Das Schwein liegt in dem Stalle und grunzt. — Die Biene schwebt über den Blumen und summt. — Der Greis kniet vor dem Altare und betet.

So, mein lieber Freund, jetzt sei des Stoffes genug. Hast Du diesen gründlich durchgenommen — und das muß nicht gerade in den ersten vier Wochen geschehen, es würde der letztere Stoff für diese Zeit auch zu schwer sein — wirst Du gewiß Deine Freude daran haben, wie die kleinen Liliputer einzeln, wie im Chore, hübsch sprechen; wirst deutlich sehen, wie durch diese Uebung ein gewisses, wenn auch beschränktes, Sprachgefühl, ein gewisser Sprachinstinct in die Kinder kommt; wirst Dich überzeugen, wie sie nach und nach dahin kommen, Dein „Vor-

gesagtes“ sofort ganz richtig zu copiren. Du, als Original, mußt freilich streng in Deiner Aussprache und mit Deiner vorbildlichen Accentuirung sein, lieber das Markiren etwas übertreiben, damit es recht in das Ohr fällt; kannst auch, zur Unterstützung der besseren Nachahmung, den Hauptton durch irgend eine Geste oder ein Zeichen sichtlich markiren.

Ich, meinerseits, habe die Erfahrung gemacht, daß die Kleinen, als sie lesen konnten und ich ihnen dann und wann ein Verschen aufgab, das sie für sich allein lernen sollten, die richtige Betonung, so zu sagen, ziemlich von selbst trafen.

Würde nun, nachdem in dieser Beziehung in der Elementarklasse der Grund gelegt ist, in den folgenden Klassen weiter darauf fortgebaut, würden dergleichen Uebungen fortgesetzt und nach Befinden erweitert; würden sie, während sie in der Elementarklasse hauptsächlich nur auf das Hersagen von Sprüchen und Verschen angewendet werden konnten, z. B. in der darauf folgenden Klasse nun auch auf das Lesen übergetragen, so müßte sich daraus ein Lese- und Sprechton entwickeln, dem man nur mit Vergnügen sein Ohr leihen würde. Aber, wie steht's manchmal?! Geschieht das immer und allenthalben? —

Nur ein Wink sei in Bezug auf diese Uebung noch gegeben. Man verfällt leicht in den Fehler, die Kinder zu langsam sprechen zu lassen. Manche Lehrer, scheint mir, pflegen ganz absichtlich dieses gedehnte Wesen und glauben damit etwas recht Elementarisches, Kindliches aufzutischen. Ich halte das nicht für gut. Das zu langsame Sprechen will mir erstens nicht „wohllautend und lieblich“ klingen; zweitens wird dadurch in der kindlichen Seele der Gedanke selbst zu lang gezogen, ich möchte sagen, breit gequetscht; drittens ermüdet es Kinder und Zuhörer und giebt der Sache eben kein Leben. Also langsam schon, aber nicht zu langsam!

Zwanzigster Abschnitt.

Die Naturgeschichte.

Allgemeines. — Grenzen. — Anschauungsmittel. — Reihenfolge des Stoffes. — Stoff für ein Schuljahr. — Probelection.

Dieser Unterrichtszweig wird sich auf den Lectionsplänen der Elementarklassen in Armen-, Bezirks- und Landschulen schwerlich verzeichnet finden. Es giebt hier keine Zeit dazu. Es könnte die Naturgeschichte höchstens hie und da mit in den Anschauungsunterricht eingewoben werden.

Anders ist es in Bürger- und Privatschulen. Hier steht gewöhnlich die Naturgeschichte mit einer Stunde wöchentlich angeordnet. Es muß also mit ihr bei den Kleinen ein Anfang gemacht werden, wohl zu merken: „ein Anfang gemacht werden".

Derjenige Lehrer würde sehr „schief fahren", welcher mit seinen Kleinen vielleicht gar schon wissenschaftliche Systeme reiten, tief in den Bau der Geschöpfe eindringen, überhaupt zu speciell sein wollte.

Die Naturbeschreibung im Kreise der Kleinen kann keinen anderen Zweck haben, als ihr Interesse an den verschiedenen Naturkörpern zu wecken, und dies wird erreicht, wenn man ihnen, soweit nur immer möglich, das betreffende Object in natura zeigt, es von allen Seiten be- und anschauen und im Allgemeinen beschreiben läßt oder selbst beschreibt, seine Entstehung (Pflanze, Vogel u. s. w.) erklärt, seine Nahrung, Lebensweise, Eigenschaften u. s. w. in anziehender Form erläutert, auf seinen Nutzen oder Schaden aufmerksam macht u. s. w.

In der Regel darf in jeder einzelnen Stunde nur ein Naturkörper — sei er Thier, Pflanze oder Mineral — zur Betrachtung kommen und zwar so, daß letztere ein möglichst abgerundetes und zwar für die Kleinen genau berechnetes Bild giebt. Es heißt also auch hier wieder: Vorbereitung! — Eine Stunde z. B. über die „Kuh" zu reden und zu erzählen, ist keine so große Kunst. Ein naturgeschichtliches Bild aber von diesem Thiere für die Kleinen zu geben, läßt sich nicht sogleich aus den Aermeln schütteln.

Um dem naturgeschichtlichen Bilde und zugleich der Naturgeschichtsstunde noch eine besondere, den Kleinen sehr ersprießliche Würze zu verleihen, halte ich es für äußerst empfehlenswerth, zum Schlusse noch irgendwelche geeignete Geschichte von dem oder über den behandelten Naturgegenstand darein zu geben. An Auswahl hierzu kann es nicht fehlen, denn es bietet fast jedes Lesebuch dergleichen Stoff.

Nachdem nun der **Zweck** dieses naturgeschichtlichen Unterrichtes festgestellt sein dürfte, muß ich noch Einiges über die **Anschauungsmittel** bei diesem Unterrichtsfache erwähnen. Wir haben deren vier Arten:

1) Den Naturkörper selbst.

Diesen selbst vorzuzeigen wird bei Mineralien und Pflanzen leicht möglich sein. Anders verhält es sich bei Thierkörpern, denn nicht jede Schulanstalt besitzt Sammlungen von Insekten, in Spiritus aufbewahrten Reptilien, ausgestopften Vögeln oder gar kleineren Säugethieren. Einen ziemlichen Ersatz für Thierkörper in natura bieten

2) Thiere aus papier maché gearbeitet.

Man hat es in dieser Kunst in den letzten Jahren außerordentlich weit gebracht. Es giebt Fabriken — z. B. die Fleischmann'sche in Nürnberg — welche alle möglichen Thiergestalten mit solcher Naturtreue, in so fein empfundener Charakteristik erzeugen, daß man sich bei Betrachtung dieser Schöpfungen einer staunenden Freude nicht erwehren kann.*) Freilich sind diese Gegenstände nicht billig und es dürfte noch wenig Schulanstalten geben, wo man dergleichen vorfindet. Glücklich aber der Elementarlehrer, dem solche Anschauungsmittel zu Gebote stehen. Manche größere Stadt, in der vielleicht zuweilen Hunderte, ja Tausende von Thalern „aus Versehen flöten gehen", — könnte ihren Schulen einen reichen Nutzen gewähren, wenn sie ihnen dieses höchst praktische Anschauungsmittel angedeihen ließe.

3) Abbildungen.

Um die Thierwelt zu veranschaulichen, bleibt den meisten Lehrern nichts weiter übrig, als Abbildungen. Sollen diese aber den Kleinen dienen, so ist es höchst wünschenswerth, daß sie, nächst guter Ausführung, möglichst groß gehalten sind und daß, wenn es sein kann, nur je ein

*) Nur Etwas bleibt bei diesen Thiergestalten noch zu wünschen übrig, daß sie nämlich bezüglich ihrer Größe in einem wenigstens annähernd richtigen Verhältnisse stehen möchten. Vielleicht entschließt sich eine dieser Fabriken, dieses wünschenswerthe Verhältniß herzustellen. Den Zwecken der Schule würde damit ein großer Dienst geschehen.

Thier auf einem Blatte oder einer Tafel steht. Warum? braucht nicht erst gesagt zu werden.

Unter den mir bekannten Bildwerken für den naturgeschichtlichen Unterricht nenne und empfehle ich Dir folgende:

Kannst Du Deiner eigenen Kasse keine großen Opfer zumuthen, oder ist die Schulkasse unerbittlich zäh, so ist nachstehend benanntes Werk beachtenswerth:

Naturgeschichte für die Volksschule von Johannes Stangenberger. Mit über 260 colorirten Abbildungen auf Tafel I—XII und vollständigem Abriß der Naturgeschichte aller drei Reiche. Gr. Quer-Folio. 6. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 2 Mark.

Für eine nicht zu volle Klasse, für den Privatunterricht, sowie für die Familie bieten diese 12 Tafeln, welche die Hauptrepräsentanten aller drei Naturreiche vorführen, ein recht ergiebiges und die Kinder sicher anregendes Anschauungsmittel.

Ferner:

Naturhistorischer Atlas zum Schulgebrauche von August Lüben. **Säugethiere:** 30 Tafeln in Holzschnitt. Leipzig, Georg Wigand. Preis 4 Mark. Colorirt Preis 6 Mark.

Schon die beiden Namen, Lüben und Leutemann, von welchem letzteren die Thiere gezeichnet wurden, bürgen dafür, daß die Abbildungen ganz vorzüglicher Natur und für den Schulgebrauch außerordentlich geeignet sind. Die einzelnen Tafeln enthalten entweder blos ein Thier, oder zwei, höchstens vier Thiere, die dann aber unter sich in enger Verwandtschaft stehen. Fast allen Thieren sind Detailzeichnungen (Gebiß, Schädelbildung ꝛc.) beigegeben, wodurch die Gattungsunterschiede deutlich zur Anschauung gebracht werden und wodurch der Unterricht eine wesentliche Unterstützung erhält. Das Werk wird fortgesetzt und wird schließlich ca. 120 Tafeln umfassen.

Ein wahrhaft classisches Bilderwerk für das gesammte Bereich der Naturwissenschaften ist der bei C. C. Meinhold u. Söhne in Dresden erschienene

Wandatlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche. Von H. J. Ruprecht. Nebst 8 Supplementtafeln von Dr. Voigtländer. Gr. Royal. 3. Auflage. Preis 24 Mark.

Die zahlreichen Abbildungen, welche die 48 circa 64 Centim. hohen und 52 Centim. breiten Tafeln bieten, sind sowohl hinsichtlich der Zeichnung, wie des Colorits meisterhaft ausgeführt. Dabei ist den einzelnen Objecten eine solche Größe, resp. Vergrößerung gegeben, daß sie selbst von einem zahlreichen Schulcötus bequem und deutlich erkannt werden können. So ist z. B. die Weinbergschnecke in 12-, der Kreuzotterkopf in 75-, das gemeine Wirbelthierchen in 200maliger Vergrößerung dargestellt. Wegen dieser Größenverhältnisse ist

das Werk auch für die Elementarklasse ganz vorzüglich geeignet. Ich selbst habe diese Abbildungen schon lange mit Erfolg bei den Kleinen angewendet. In Schulen, in denen der naturgeschichtliche Unterricht von vornherein und durch alle Klassen hindurch ein gründlicher sein soll, sollte dieser Atlas nicht fehlen, und Lehrern, welche sich nicht mit einem oberflächlichen Studium der Naturgeschichte begnügen, ist er ebenfalls angelegentlichst zu empfehlen. In beiden Fällen wird das angelegte Kapital reichlich Zinsen tragen.

Ein naturgeschichtliches Bilderwerk so ganz nach meinem Sinne, d. h. auf jeder Tafel (ca. 55 Cmtr. hoch, 45 Cmtr. breit) möglichst nur ein Thier, es sei denn, daß die Vorführung mehrerer verwandter kleinerer Thiere, wie z. B. Vögel, immer noch die Darstellung in Lebensgröße ermögliche, ist in dem Verlage von G. Elßner, Steindruckerei in Löbau (Sachsen) erschienen. Dasselbe führt den Titel:

Naturwissenschaftliche Anschauungsverlagen. Thier-Typen. In Verbindung mit Herrn Engelhardt, Realschuloberlehrer, herausgegeben von Gotthold Elßner. Das ganze Werk umfaßt 48 Tafeln und zerfällt in 5 Abtheilungen: I. Säugethiere. II. Vögel. III. Amphibien. IV. Fische. V. Acht Tafeln Insekten.

Daß dieses mit großer Umsicht und erheblichen Opfern fertig gestellte Werk von wirklicher Bedeutung und von entschiedenem Werthe ist, dürfte schon der Umstand bezeugen, daß es auf 9 — sage neun — Lehrmittelausstellungen (zwischen 1872 und 1876) prämiirt wurde. Zeichnung und Colorirt führen den Kleinen (sowie den Schülern überhaupt) ein genaues charakteristisches Bild von dem betreffenden Geschöpfe vor, während die sowohl zahlreichen, als auch auf wissenschafttreuer Grundlage basirenden anatomischen und sonstigen Beigaben (so finden wir z. B. die Entwickelung des Hühnchens im Ei, die Kindheit des Frosches u. s. w. veranschaulicht) ein höchst instructives Material für den Naturgeschichsunterricht in den folgenden Klassen bieten.

Diesem umfassenden Bildwerke ist nun auch von Herrn Oberlehrer Engelmann ein den Schulbedürfnissen vollkommen entsprechender erläuternder Text: „Materialien zu einem Unterrichte nach G. Elßners Thiertypen." I. Theil (50 Pfge.), II. Theil (35 Pfge.) und III. Theil (50 Pfge.) beigegeben worden. Der Preis, ohne die acht Insektentafeln, 45 Mark.

Sollte sich in Deinem Dorfe nicht ein reicher Rittergutsbesitzer, oder Bauer, oder Müller, oder Fabrikbesitzer finden, der mal seinem Herzen einen Stoß gäbe und der Ortsschule dieses höchst nutzbringende Werk etwa zum Christfeste bescheerte? Versuch's.

Noch erlaube ich mir auf eine neuere Erscheinung auf dem belebten Gebiete der Anschauungsbildwerke angelegentlichst aufmerksam zu machen. Sie ist betitelt:

Naturgeschichtliche Wandtafeln. Enthaltend: **Wohnungen der Thiere.** Zur Zeit sind zwei Hefte (à 6 Tafeln) dieses Werkes fertig gestellt. An der Fortsetzung wird wacker gearbeitet. Bonn, A. Henry. Preis à Heft 3 Mark.

Ich muß gestehen, daß mich der Einblick in diese reichen Bildertafeln mit ihren wunderbaren Burgen, Palästen, Hütten und Höhlen, geschaffen von den kleinen und großen „ungeprüften" Naturbaumeistern, in überraschender Weise erfreut hat. Mit diesen vortrefflich gezeichneten Abbildungen ist ein „guter Gedanke" verwirklicht worden. Diese Darstellungen der hochinteressanten Thierwohnungen werden, abgesehen von ihrer wissenschaftlichen Bedeutung, das „sinnige Element" im naturkundlichen Unterrichte wesentlich fördern und beleben, kleinen wie großen Schülern ein neues Bereich von Naturwundern eröffnen und zur stillen Ehrfurcht und Verehrung des allweisen Schöpfers führen. Ich wünsche daher auch von Herzen, daß dieses Werk recht bald in allen Jugendbildungsanstalten bekannt, erkannt und beschafft sein möge.

Neues Bilderwerk für den naturgeschichtlichen Anschauungs-Unterricht. Charakterbilder aus der Thierwelt. Nach Original-Aquarellen von Heinrich Leutemann und Emil Schmidt. In Verkleinerung von „Leutemann, Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch", Leipzig, F. E. Wachsmuth. Naturgetreu in prachtvollem Farbendruck ausgeführt. Text von Herm. Wagner u. A. I.—III. Serie. Groß Quer-Folio. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler).

Erste Serie: Löwe. — Kondor. — Rennthier. — Haifisch. — Dromedar. — Riesenschlange und Klapperschlange. — Biber. — Seidenspinner. — Walfisch. — Fischreiher. — Nil-Krokodil. — Polypen.

Zweite Serie: Elephant. — Pelekan. — Schimpanse. — Lachs und Wels. — Auerochse. — Riesen-Schildkröte. — Honigbiene. — Auerhahn. — Riesen-Känguru. — Käfer. — Seehund. — Blutegel. — Trichine — Bandwurm.

Dritte Serie: Wolf. — Steinadler (Goldadler). — Flußbarsch und Stör. — Vampyr und fliegender Hund. — Bär. — Afrikanischer Strauß. — Maulwurf. — Igel. — Bisamspitzmaus. — Feldscorpion und Tarantel. — Edelmarder und Fischotter. — Webervogel und Pirol (Goldamsel). — Taschenkrebs — Hummer — Einsiedlerkrebs. — Weinbergschnecke — Auster — Tintenfisch.

Jede Serie 12 Bildertafeln mit 12 Bogen Text. Jede Serie gebunden in illustr. Umschlag. Preis 6 Mark.
Erste bis dritte Serie. Compl. in einem Band. Cart. Preis 18 Mark.
Erste bis dritte Serie. Compl. in einem Band. Gebunden in Prachtband. Preis 20 Mark.

Die Bilder können auch apart ohne den Text bezogen werden.

a) Ausgabe auf Papier à Serie von 12 Tafeln Preis 5 Mark.
b) Ausgabe auf Pappe aufgezogen à Serie von 12 Tafeln Preis 7 Mark.
c) Ausgabe auf Pappe aufgezogen und lackirt à Serie von 12 Tafeln Preis 8 Mark.
d) Text apart à Serie in Umschlag broschirt Preis 1 Mark.

Einzelne Bildertafeln a) Ausgabe auf Papier. Preis à Tafel 50 Pfge., b) Ausgabe auf Pappe aufgezogen. Preis à Tafel 70 Pfge., c) Ausgabe auf Pappe aufgezogen und lackirt. Preis à Tafel 80 Pfge.

Das Leutemann'sche Bilderwerk, wie es in dem Verlage von F. E. Wachsmuth in Leipzig erschienen und viel Anerkennung und Verbreitung gefunden

hat, in einem kleineren Formate und deshalb zu bedeutend billigerem Preise der Schule und dem Hause zugänglich zu machen, muß man, namentlich der ganz vorzüglichen inneren und äußeren Ausstattung der vorliegenden Ausgabe gegenüber, geradezu ein verdienstliches Unternehmen nennen. Es ist eine wahre Freude, diese bis jetzt erschienenen drei Serien zu durchblättern und zu sehen, wie das genannte Originalwerk sowohl in Zeichnung als Colorit aufs Treueste wiedergegeben ist. Besonders muß man rühmend anerkennen, daß die Farbentöne wohlthuend, mild und weich erscheinen, was man sonst bei Buntdruckbildern oft vermißt. Da die einzelnen Bildtafeln immerhin noch eine Dimension von 30 und 23 Centim. besitzen, reichen sie für Schulen (namentlich Privatschulen) mit Klassen von geringer Schülerzahl für die Zwecke des naturgeschichtlichen Anschauungsunterichtes vollkommen aus. Dasselbe gilt von den Kindergärten. In ganz vorzüglicher Weise aber eignet sich dieses Werk für den Privatunterricht und für den Gebrauch in der Familie. Welches Interesse diese vortrefflich ausgeführten Thierbilder in der Kinderwelt erwecken, weiß ich aus meinem eigenen Kinderkreise.

Was den beigegebenen, sehr ausführlichen und darum erschöpfenden Text anbelangt, genügt es, zu wissen, daß derselbe aus der Feder unsers Hermann Wagner geflossen ist, der es ja meisterhaft versteht, die Jugend in die Natur ein- und ihr die einzelnen Naturobjecte in höchst anregender, sinniger Weise vorzuführen. Schließlich sei noch bemerkt, daß sich dieses Bildwerk ganz vortrefflich zu einem Geburtstags- oder Weihnachtsgeschenke für die Jugend eignet. Es hat für sie weit höheren Werth, als ein ganzes Dutzend dickleibiger Bücher mit dummen, oft unsinnigen Indianergeschichten.

Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch in 24 bez. 36 Wandtafeln (88 Cm. lang und 66 Cm. breit), enthaltend „Typen aus dem gesammten Thierreiche." Herausgegeben von Ad. Lehmann, Lehrer an der 4. Bürgerschule in Leipzig. Nach Aquarellen von H. Leutemann und Emil Schmidt, in Farbendruck ausgeführt von H. Springers Officin in Leipzig. Leipzig, F. E. Wachsmuth. Preis pro Tafel roh 1 Mark 40 Pfge., für den Schulgebrauch hergerichtet auf Cartonpapier mit Leinwandschutzrand und Oesen 1 Mark 70 Pfge., mit Holzrolle und auf Leinwand gezogen 2 Mark 10 Pfge.

Sämmtliche Tafeln sind einzeln käuflich.

Aus diesem Bilderwerke liegen mir folgende 15 Tafeln vor: 1. Schimpanse, 2. Vampyr und fliegender Hund, 3. Brauner Bär, 4. Wolf, 5. Riesen-Känguru, 6. Gem. Biber, 7. Dromedar, 8. Rennthier, 9. Elephant, 10. Kondor, 11. Afrikan. Strauß, 12. Riesenschildkröte, 13. Riesen- und Klapperschlange, 14. Käfer, 15. Honigbiene.

Ganz in demselben Sinne und Geiste und in derselben Vollendung, wie die schon genannten „Fünfzehn Thierbilder", sind auch diese fünfzehn zoologischen Tafeln ausgeführt. Jedes der dargestellten Thiere trägt das Gepräge strenger Naturwahrheit an sich, wiederum sind sie aber auch durch den Hauch der Aesthetik in gewissem Sinne idealisirt. In jedem einzelnen Thiere ist frisches, charakteristisches Leben. Die meisten von ihnen erblicken wir inmitten ihrer Tagesarbeit stehend: Die Biene, ihren Rüssel in den Honigquell einer Blume senkend; den Todtengräber, den Leichnam eines Igels unterminirend; den Kondor, seine Fänge in die fetten Weichen eines geraubten Lämmchens schlagend u. s. w. Und somit gehört

dieser zoologische Atlas zu denjenigen Bilderwerken für die Naturgeschichte, welche alle die Eigenschaften, die der praktische Schulmann fordert und fordern muß, in sich vereinigen. Kein Wunder darum auch, daß sich dieses Werk der ungetheiltesten Anerkennung und allgemeinster Empfehlung erfreut, und daß man seine Tafeln sehr, sehr häufig an den Wänden der Schulzimmer findet. Bedauernswerth der Lehrer, der die Naturgeschichte ohne alle, oder doch ohne gute Anschauungsmittel lehren muß, glücklich aber der, der beim Unterrichte in der Zoologie seinen Schülern solche Abbildungen, wie sie hier geboten, vorführen kann.

Zu dem Ende komme ich auch bei diesem Kapitel wieder auf die Firma J. F. Schreiber in Eßlingen, welche für den naturkundlichen Anschauungsunterricht, sofern er für kleinere Schülerkreise berechnet ist, ganz vortreffliche Abbildungen geliefert hat. Hierher gehört zunächst ein aus 3 Bänden bestehendes Werk:

I. **Naturgeschichte der Säugethiere.** Mit 150 colorirten Abbildungen auf 30 Tafeln. 7. Auflage. Geb. Preis 6 Mark.

II. **Naturgeschichte der Vögel.** Mit 195 color. Abbildungen auf 30 Tafeln. 7. Auflage. Geb. Preis 6 Mark.

III. **Naturgeschichte der Amphibien, Fische, Weich- und Schalenthiere, Insekten, Würmer und Strahlenthiere.** 342 color. Abbildungen auf 30 Tafeln. 9. Auflage. Geb. Preis 6 Mark.

Alle drei Bände sind von einer Vorrede von Dr. Gotthilf Heinrich von Schubert begleitet und enhalten den nöthigen erläuternden Text, der dem Lehrer einen wesentlichen Anhalt für seine Präparationen bietet.

Ferner drei Bände des unter dem Collectivtitel **„Bilder zu dem Anschauungsunterrichte für die Jugend"** erschienenen Werkes:

II. Theil: **Gegen 150 colorirte Abbildungen von Gift- und Culturpflanzen.** Nebst erläuterndem Text. 5. Auflage. Preis 5 Mark 50 Pfge.

III. Theil: **Abbildungen aus dem Thier- und Pflanzenreich aller Zonen.** 48 color. Tafeln nebst beschreibendem Texte von Hermann Wagner. 5. Auflage. Preis 5 Mark 50 Pfge.

IV. Theil: **Wilde Thiere aller Zonen.** Ihre Gewohnheiten und Lebensweise, ihr Nutzen und Schaden in 60 nach der Natur gezeichneten und gemalten Tafeln mit 22 Folioseiten erläuterndem Texte. 2. Auflage. Preis 6 Mark.

Endlich:

Naturgeschichte des Pflanzenreiches. Mit 601 Abbildungen auf 53 Tafeln. Nach Prof. Dr. G. H. von Schubert's Lehrbuch der Naturgeschichte. Herausgegeben von Prof. M. Chr. Fr. Hochstetter. Neu bearbeitet von Dr. Moritz Willkomm, Professor der Botanik an der Kaiserlichen Universität in Dorpat. 3. Auflage. Preis eleg. geb. 17 Mark 50 Pfge.

Alle diese Bilderwerke sind mit ganz besonderem Fleiße gut und lebenstreu gearbeitet und man sieht ihnen an, daß die Verlagsbuchhandlung eine Ehre

darin sucht, für den Jugendunterricht nicht blos Praktisches, sondern auch Schönes zu liefern. Ganz besonders verdient aber das zuletzt genannte Werk hervorgehoben und der Beachtung empfohlen zu werden. Es ist nicht blos für den Lernenden, sondern auch für die Lehrenden ein vorzügliches Hilfsmittel, sich mit der vielgestaltigen Pflanzenwelt auf vertrauten Fuß zu stellen. Mit diesen getreuen Abbildungen in der Hand, kann man die Botanik fast auf dem Sopha studiren. Die Separatdarstellungen einzelner Pflanzentheile sind dabei von wesentlichem Vortheile.

Wirst Du, lieber Freund, von einem Vater etwa zur Weihnachts- oder zu einer Geburtstagszeit aufgefordert, ihm ein nützliches Buch für seinen Sohn zu empfehlen, so greife, je nach dem Alter des Kindes, in den Schreiber'schen Verlag in Eßlingen. Dort thust Du keinen Fehlgriff.

Ich verweise hier noch einmal auf die beiden im Kapitel „Anschauungsunterricht" genannten Bilderwerke aus dem Verlage von Wachsmuth in Leipzig und der Centralschulbuchhandlung in München, welche ja auch den naturgeschichtlichen Unterricht zum Zwecke haben.

Mangelten einer Schulanstalt aber (was nicht zu den Unmöglichkeiten gehört) auch jegliche Abbildungen, dann sind nur noch übrig

4) Freie Handzeichnungen an der schwarzen Tafel.

Dergleichen Zeichnungen sind freilich nicht jedes Künstlers, geschweige denn jedes Lehrers Sache. Doch, wer von letzteren nur einigermaßen zeichnen gelernt hat (und hierzu mußte ihm sein Seminar Gelegenheit bieten), kann sich helfen: Die sogenannten Schiefertafelbilder, welche um ein Billiges zu haben sind, enthalten die erwünschten Thier- und Pflanzenformen in meist tadellosen Umrissen. In der Linken ein solches Büchelchen, in der Rechten die Kreide, ist es nicht allzuschwer, diese einfachen Umrisse in vergrößertem Maßstabe (immer möglichst groß) auf die Wandtafel überzutragen. Ein solches „Gemälde" wird nicht nur nicht vollkommen, sondern sogar mangelhaft ausfallen, aber das thut nichts. Man zeichnet doch ohnedies blos bekannte Thiere oder Pflanzen, die also das Kind bereits in natura gesehen hat. Mag nun auch das linke Hinterbein unserer Kuh eine kleine Gichtanschwellung zeigen, thut nichts, das Kind abstrahirt gewiß ganz sicher von unserer mangelhaften Darstellung auf das vollkommene, lebende Original.

„Ei, ei! Nein, nein!" höre ich da gewisse Leute seufzen. „Nur ja den Kindern nicht derartige schlechte Bilder vorführen! Das verdirbt ihren Geschmack und ihre Phantasie in Grund und Boden!"

's ist nicht so schlimm, als man wol denkt. Klingt nur hübsch auf dem Papier. Wie man denn überhaupt mit dem „Verbilden und Ueberreizen der kindlichen Phantasie gern bei der Hand ist, nicht selten,

um sich den Anschein zu geben, als habe man tiefe pädagogische und psychologische Studien und Entdeckungen gemacht.

Darum „male" nur zu, lieber Freund. Und, will es durchaus nicht gehen, so übe Dich ein wenig! Ein wenig Zeichnenkunst kann der Elementarlehrer sehr gut gebrauchen.

Wir fragen nun:

In welcher Reihenfolge sollen die Naturkörper behandelt werden?

Es nimmt sich sehr gut aus, wenn man sagt: Man fange mit den einfachsten (also mit den Mineralien) an und schreite allmählig fort bis zu den vollkommensten Thieren. — Es klingt auch nicht schlecht, wenn man sagt: Man beginne mit der Pflanzenwelt, denn zu Ostern, zu welcher Zeit die Kleinen eintreten, entwickelt sich das gesammte Pflanzenleben, und so werden dieselben gleich recht in die schaffende und werdende Natur eingeführt.

Beide Ansichten sind nicht zu verwerfen und der sündigt nicht, der darnach thut. Mir will es indes doch scheinen, als sei es praktischer, mit den Thieren, und zwar mit den Hausthieren zuerst zu beginnen. Sie sind den Kleinen alte Bekannte, von ihnen wissen sie selbst schon viel und von diesen Thieren läßt sich so Mancherlei erzählen, was die Kleinen ganz besonders interessirt. Ich erinnere nur z. B. bei der Kuh an das Hirtenleben, bei dem Pferde an die Bereiterkünste, bei dem Hunde an seine Gelehrigkeit u. s. w. u. s. w.

Beginnt man den naturgeschichtlichen Unterricht gleich mit solch anziehenden Stoffen, werden den Kindern diese Stunden lieb, sie freuen sich auf die Wiederkehr derselben.

Sind die Haussäugethiere durchgenommen, was acht bis zehn Wochen beansprucht, so steht man am Anfange oder, je nach dem, in der Mitte des Sommers und hat nun reiche Auswahl zur Betrachtung der Pflanzenwelt.

Ist in Beziehung auf dieses Naturreich das Nöthige ver- und behandelt, so kehre man zur Thier- und zwar zur Vogelwelt zurück und beginne zunächst mit den Hausvögeln. An die Vögel schließen sich dann die Amphibien, Fische, Krustenthiere, Insekten, Würmer und Mineralien an.

In Bezug auf die Pflanzenkunde möchte ich die Ansicht nicht gern verbergen, daß es nicht ersprießlich sein dürfte, die Kleinen schon tief in den Bau und die Formen der Pflanzen einführen zu wollen. Ich meine

damit die Kapitel von den verschiedenen Bestandtheilen der Blumenkrone (Staubfäden, Staubbeutel, Pistill u. s. w.) und die Gestaltung der Blätter (gezähnte, gefiederte, pfeil-, herz-, lanzettförmige u. s. w.). Das ist Arbeit der höheren Klassen. Ich habe es mit angehört, wie sich ein Elementarlehrer mit seinen Kleinen mit diesen Blattformen herumquälte. Man fühlte dabei nur zu gut heraus, daß dies eine verfrühte und darum schwer verdauliche Kost war. Man darf, ja man muß Vergleichungen anstellen, aber nur nicht die kleinen Menschen mit Namen peinigen.

Endlich fragen wir noch:

Welche Auswahl von Naturkörpern dürfte für diesen ersten Unterricht zu treffen sein?

Das Schuljahr hat 44—46 Unterrichtswochen. In so viel Lectionen muß also der Stoff getheilt werden. Dies hier zu unternehmen, ist freilich eine gewagte Sache, angesichts des Sprüchwortes: Viel Köpfe, viel Sinne. Wo ist der Mann, der hier eine Vertheilung treffen würde, die allen recht wäre? Im Grunde genommen, kommt hierbei auf kleine Abweichungen auch nicht so gar viel an. Nicht das „Was", sondern das „Wie" spielt hier eine Hauptrolle.

Ich habe versucht, einen Lehrgang für dieses Fach zu entwerfen und theile ihn hier mit. Du, lieber Freund, magst prüfen, ob er Dir zusagt. Einen kleinen Anhalt für Deinen eigenen Entwurf dürfte er Dir wenigstens bieten.

I. **Haussäugethiere:** 1) Die Kuh. 2) Die Ziege. 3) Das Schaf. 4) Das Schwein. 5) Das Kaninchen (Hase, Reh, Hirsch). 6) Das Pferd (Esel, Kameel, Elephant). 7) Der Hund (Wolf). 8) Die Katze (Löwe).

II. **Pflanzen:** 9) 10) Ein Baum (Wurzel, Stamm, Aeste, Zweige, Knospen, Blätter, Blüthen, Früchte). 11) Laubbäume (Frucht-, Nutzbäume). 12) Nadelbäume. 13) Das Getreide. 14) Der Flachs. 15) Die Kartoffel. 16) Küchengewächse. 17) 18) Blumen.

III. **Vögel:** A. Hausvögel: 19) Das Huhn. 20) Die Taube. 21) Die Gans und Ente (Schwan). B. Zugvögel: 22) Die Lerche. 23) Der Staar. 24) Die Schwalbe (Storch).

C. 25) Singvögel.

D. 26) Raubvögel.

IV. **Amphibien:** 27) Frösche (Kröten, Eidechsen). 28) Ottern (Schlangen).

V. **Fische:** 29) Karpfen (Hecht, Aal). 30) Hering.
VI. **Krustenthiere:** 31) Der Krebs.
VII. **Insekten:** 32) Käfer. 33) Schmetterling. 34) Biene. 35) Ameise.
VIII. **Spinnenartige:** 36) Spinne.
IX. **Weichthiere:** 37) Schnecke.
X. **Würmer:** 38) Regenwurm. Blutegel.
XI. **Mineralien:** 39) Allgemeines (Bergwerk und Bergleute). 40) Salz. 41) Steinkohlen. 42) Thon. Lehm. 43) Kreide. Schiefer. 44) Eisen. 45) Blei. Zinn. 46) Gold. Silber. Kupfer.

Um nun ein Pröbchen zu geben, wie ich ohngefähr den Stoff zu einer Naturgeschichtslection gruppire, sei hier beispielsweise ein Blatt aus meinem Präparationsbuche, welches erstere den allerdings sehr ergiebigen Naturkörper

„Das Schwein"

behandelt, beigegeben.

1) **Gestalt:** Kopf, langgestreckt, nach vorn spitz ablaufend. Einen Rüssel bildend, der in die ziemlich bewegliche Rüsselscheibe endigt, welche das Thier zum Wühlen benutzt. — Hals, kurz, im fetten Zustande kaum zu unterscheiden. — Maul, Unterkiefer etwas zurückstehend. Männliches Schwein, wenn alt, zwei hervorstehende Eckzähne, Hauer. „Glitschen" oder „pätschen" beim Fressen. (Manche Leute auch beim Essen. Unanständig.) — Ohren, lang, steif oder auch herabhängend. — Leib (Rumpf), im fetten Zustande sehr plump. Oft kaum laufen. — Füße, vier Zehen, nur zwei berühren den Boden. — Schwanz, geringelt, oft auch nur ein Stummel.

2) **Bekleidung:** Borsten. Auf dem Rücken lang und stark, die übrigen kürzer und schwächer, darum biegsamer.

3) **Farbe:** Weiß, schwarz, braun, gefleckt.

4) **Nahrung:** Kartoffeln, Hafer, Schwarzmehl, Kleie, Kraut. (Alles, was sie sonst unterwegs finden.)

5) **Aufenthaltsort:** Stall, Hof, Feld (mit den Heerden ausgetrieben). (Verlorene Sohn.) In Ungarn stets auf freiem Felde. In Polen die jungen Schweine mit in der Stube.

6) **Eigenschaften:** Liebt schmutzige Orte. (Sieht daher meist un-

reinlich aus.) Wühlt gern (Ring durch die Nase). Ist gänzlich ungelehrig. (Schweinezucht. Schweinetreiber. Fette Schweine mit der Eisenbahn weit versendet.)

7) **Nutzen:** A. Das Schweineschlachten. Fest für die Kinder.

a. Fleischer. Bringt mit: Beil, Messer, Krummholz, Wiegemesser, Wurstttrichter.

b. Vor den Kopf geschlagen. (Früher gleich gestochen. Qual!) In den Hals gestochen. Schreit nicht mehr. Blut aufgefangen.

c. Trog gelegt. Heißes Wasser. Abgebrüht. Borsten entfernt. Sieht nun sehr weiß und appetitlich aus.

d. Verkehrt aufgehangen. Leib aufgeschnitten. Eingeweide herausgenommen. Gedärme gereinigt.

e. Lungen, Nieren, Leber, Kopf und verschiedene Stücken Fleisch in einen Kessel geworfen, gekocht. Wellfleisch (Wallfleisch). Gewiegt. Verschiedene Wurst bereitet.

f. Die vier Schinken. (Vier Beine mit Anhang.) Das übrige Fleisch entweder eingepökelt oder so aufbewahrt.

g. Die Borsten. Die langen für den Schuhmacher, Draht; die kurzen für den Bürstenbinder. Bürsten, Pinsel, Borstwisch u. s. w.

B. **Verwendung des Fleisches:** Gekocht, gebraten (Fett), geräuchert, gepökelt. Schweinsknöchel, Speck, Schmeer, Schinken, Wurst. (Verschiedene Sorten.)

NB. Um den Nutzen des Schweines recht anschaulich zu machen, kleide ich meine Darlegung in die Form einer Geschichte und sage ohngefähr: „Jetzt hat also der Fleischer das Schwein geschlachtet. Das aber erfahren die Leute und nun kommen sie und holen sich, wozu sie Appetit haben. Da kommt eine Frau und verlangt 2 Pfund Schweinefleisch zum Kochen. Eine Köchin holt 6 Pfund Schweinefleisch zu einem Braten. Ein Soldat kauft sich für zehn Pfennige Leberwurst. Ein altes Mütterchen läßt sich 1 Pfund Schmeer abwiegen. Ein kleines Mädchen bittet um 1 Pfund Schweinsknöchel (seine Mutter will gewiß Klöse dazu kochen) u. s. w. u. s. w. Ein Schuhmacher kommt und kauft dem Fleischer die langen Borsten ab, ein Bürstenbinder holt die kurzen u. s. w.

Zu dem Ende, wenn es noch Zeit ist, kann man auch noch etwas von dem wilden Schweine erzählen: Farbe, Lebensweise. Nahrung: Eicheln, Wurzeln. Felder durchwühlend, viel Schaden. Die Jagden sonst darauf, Netze, Schweinehunde u. s. w.

Eine Geschichte als Zugabe: Z. B.: Der Bauer X will sein

Schwein schlachten lassen. Bestellt den Fleischer. Dieser, ein kleiner, dicker Mann, kommt, wirft das große Schwein nieder, kniet darauf. Das Schwein aber springt wieder auf. Der Fleischer kommt reitend auf dasselbe zu sitzen. Es rennt mit dem Fleischer, der sich an den Ohren des Thieres festhält, im Hofe herum und wirft ihn endlich ab und gerade in eine Regenpfütze hinein u. s. w. u. s. w. (Läßt sich vielfach ausschmücken.)

Einundzwanzigster Abschnitt.

Das Geschichten-Erzählen.

Ist Bedürfniß. — Sein Nutzen.

Wer wüßte nicht, wie oft Vater, oder Mutter, oder die „Hauschristel" schon von dem drei-, vierjährigen Kinde angegangen werden, ihm eine Geschichte zu erzählen. Mit dem fünften oder gar sechsten Lebensjahre des Kindes wird dieses Drängen nach einer Geschichte den Eltern oft förmlich zu einer „Plage". „Wo soll ich nur immer die Geschichten hernehmen!" klagt da manche Mutter oder Großmutter. Ich selbst habe als kleiner Junge meinen guten Vater alle Abende noch im Bette gepeinigt, mir doch eine Geschichte zu erzählen, sodaß er mir später versicherte, er sei oft beinahe mit einer gewissen Besorgniß wegen des Geschichtsstoffes zu Bette gegangen. Es sei mir indes auch durchaus nicht langweilig gewesen, wenn er mir eine Geschichte, die er mir schon sechs Mal erzählt hatte, zum siebenten Male vorgeführt habe. O süße, selige Zeit, da man die Beine anzieht und den Kopf unter dem Deckbette hervorstreckt, um den lieben Märchen aus dem Munde des Vaters oder der Mutter zu lauschen!

Es giebt für die kleinen Kinder gar keinen höheren geistigen Genuß, als Geschichten anhören. Und wahrlich, kaum kann ein Gläubiger so andächtig in der Kirche sitzen, als die kleineren Kinder um die erzählende Großmutter her.

Sobald nun dieser kindliche Drang nach Geschichten nicht in eine gewisse „Sucht" ausartet, und sobald der Erzählstoff nach vernünftigen Rücksichten gewählt wird, finde ich in der Befriedigung jenes Dranges nicht nur durchaus nichts Bedenkliches, sondern betrachte dieselbe sogar als eine Pflicht des Erziehers.

Jene Lieblingsneigung bringt nun auch das Kind mit in die Schule, ja es tritt wol gar mit der Hoffnung in dieselbe, daß sein Geschichtenbegehr hier erst recht gesättigt werden werde; es hält den Lehrer für den Mann, der durchaus viel Geschichten wissen und erzählen müsse.

Das aber, lieber Freund, haben wir wohl zu beachten. Jener Durst der Kleinen nach Geschichten ist Thatsache und scheint mir beinahe ein seelisches Naturgesetz zu sein, und deshalb müssen wir durchaus das Geschichtenerzählen in unser Programm mit aufnehmen. Es muß deshalb nicht etwa alle Tage eine Geschichte erzählt sein, eine ganze Woche aber vorübergehen zu lassen, ohne jenem Verlangen Rechnung zu tragen, dünkt mir nicht pädagogisch gehandelt.

Nach meinen Erfahrungen hat das Geschichtenerzählen mancherlei Segen:

1) **Es bereitet den Kindern eine unschuldige Freude.**

Die Kinder zappeln, wenn ich ihnen ankündige, daß ich ihnen jetzt eine Geschichte erzählen wolle, ein leises „Ei!" geht durch die Bänke, hie und da höre und sehe ich wol auch ein vergnügtes Händeklatschen. Das aber muß für uns Elementarlehrer ein Hauptaugenmerk mit bleiben, unseren Kleinen den Aufenthalt in der Schule so angenehm als möglich, ihnen dieselbe zu einer lieben Stätte zu machen. Wie in allen Stücken müssen wir auch hierin den Grund legen. Wer diesen Grund im ersten Jahre nicht zu legen verstanden hätte, würde viel verabsäumt haben.

2) **Es erzeugt Liebe zum Lehrer.**

Dies folgt schnurstracks aus dem Ersten. Das Kind gewinnt den lieb, der ihm zuweilen eine Freude macht. Und so tragen auch diese kleinen Geschichten dazu bei, das Herz der Kleinen dem Lehrer zuzuwenden. Sie sehen eben, daß er ihnen eine Freude machen will, und das genügt den Kleinen, ihm „gut zu sein".

3) Es gewöhnt sie an Aufmerksamkeit.

Wenn man bei anderen Unterrichtsgegenständen etwa erst sagen muß: „Seid still! Ordnet Euch! Seht mich an!“ u. s. w., bei dem Geschichtenerzählen ist das gewiß nicht nöthig. Wenigstens habe ich stets die Erfahrung gemacht, daß, sobald ich ihnen eine Geschichte ankündigte, sie das Alles sofort von selbst thaten. Wie die Mäuschen sitzen sie und lauschen. Giebt's nun vollends einmal etwas Spannendes oder etwas Grusliches in der Geschichte, wie sie da alle wie versteinert sitzen! Wie sie da mit keinem Gliede zu zucken wagen! Wie da diese hundert frischen Augen leuchten und starr auf die Lippen des Lehrers gerichtet sind! Da ist Aufmerksamkeit im vollsten und höchsten Sinne des Wortes vorhanden. Wiederholung aber führt zur Gewöhnung.

4) Es erweitert den Kreis ihrer Anschauung.

Ganz natürlich, denn jede solche Erzählung, und wäre sie noch so simpel und noch so kurz, hat ihre bestimmte Oertlichkeit, ihre bestimmte Situation, ihren bestimmten Charakter u. dgl. Kein Unterrichtsstoff aber sitzt so leicht und so fest in den Kleinen, als solche Geschichten. Sind nun dieselben nach bestimmten Principien gewählt, so müssen sie schon an sich bildend wirken, außerdem aber gewähren sie dem Lehrer und dem Kinde einen großen Vortheil bezüglich des Religionsunterrichtes. Hierbei kann man jene Geschichten anziehen und die Kinder auf dieselben verweisen, wodurch dieser Unterricht nicht nur an Leben gewinnt, sondern auch durch jenen bereits mitgetheilten Stoff wesentlich erleichtert wird. Ist es doch eben mein Wunsch, daß der ganze Religionsunterricht der Kleinen nur im Erzählen und in ersprießlicher Betrachtung geeigneter profaner Geschichten (hier schaudert die Orthodoxie!) bestehen möge.

5) Es übt das Gedächtniß und die Sprachfertigkeit.

Man wird und darf sich natürlich nie damit begnügen, dergleichen Geschichten blos selbst zu erzählen, man muß auch darauf halten, daß sie gemerkt werden, und dazu dient, daß man sich die Geschichte von den Kleinen wiedererzählen läßt, so gut es ihnen möglich ist. Man könnte nun zwar sagen, dasselbe lasse sich mit biblischen Geschichten auch erreichen, aber nein, es ist hier doch noch ein ziemlicher Unterschied. Die profane Geschichte kann ich frei wählen, nach Befinden auch wol

selbst schaffen, wie sie eben dem Standpunkte der Kleinen entspricht. Sie ist also eigens für die Kleinen zugerichtet und deshalb wird sie leicht von ihnen erfaßt. Was sie aber vollständig erfaßt haben, vermögen sie auch ohne besondere Schwierigkeit wiederzugeben. Dies alles läßt sich von der biblischen Geschichte nicht sagen. Siehe den Abschnitt: Biblische Geschichte.

Es versteht sich wol von selbst, daß man sich nicht blos immer die zuletzt erzählten Geschichten wiedererzählen läßt, sondern auch dann und wann zusieht, ob die früheren noch vorhanden sind.

Bei derartigen Wiederholungen verfahre ich meist auf folgende Weise: Ich habe neben dem Katheder, und zwar vor der schwarzen Tafel, ein längliches Bänkchen (Tritt) stehen. Jetzt heißt es: „Wer von Euch kann mir noch die oder die Geschichte erzählen?" Denjenigen nun, der sich dazu meldet, lasse ich vorkommen und auf dieses Bänkchen treten. Von hier aus nun, sein Gesicht den Kindern zugewendet, hält er seinen Vortrag. In Ermangelung eines Trittes kann man den geehrten Redner natürlich auch irgendwo anders (auf dem Katheder u. s. w.) placiren.

Dieses Verfahren aber macht den Kleinen Freude, schafft ihnen Muth, weil eben ein gewisser Muth dazu erforderlich ist, und regt ihren Eifer an. Von dort aus zu erzählen, erscheint ihnen als etwas Besonderes, als eine Auszeichnung, und darum drängen sie sich, dieser Ehre theilhaftig zu werden.

Zuweilen fordere ich auch wol meine Kleinen auf, mir irgend eine Geschichte zu erzählen, die sie nicht von mir, sondern vielleicht zu Hause (vielleicht von der Mutter oder von der „Christel") gehört haben. Auch das thun sie gern. Doch hierbei muß man vorsichtig sein und genau auf den Gang der Erzählung achten, denn dergleichen mitgebrachte Geschichten nehmen zuweilen eine solche Wendung, oder gerathen in ein solches Bereich der Begebenheiten, daß man sofort abbrechen lassen muß. (Die gute „Hauschristel", als die Erzählerin, oder wol gar Autorin von dergleichen Historien, hat es oft mit dem Stoffe nicht allzu genau genommen.)

Um auch auf diesem Felde Schule und Haus zu nützen, schrieb ich meine **„Hundert Geschichten für eine Mutter und ihre Kinder"***),

*) 2 Bände mit je 4 Buntdruckbildern. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne. 6. Auflage. Beide Bände Preis 2 Mark 40 Pfge.
Dasselbe auch in französischer Sprache. Ebendaselbst. Preis 3 Mark.

„Bunte Sternchen“, „Thautröpfchen“, „Frische Blätter“*), und „Goldsternchen“**). Zudem erschien: „Schulfrühling“***). „Kleinkindergeschichten“†).

Ich glaube, annehmen zu dürfen, daß ein großer, großer Theil dieser kleinen Erzählungen für die Elementarklasse nach Form und Stoff

*) Dresden. Louis Ehlermann. Preis à 1 Mark.

**) 44 kleine moralische Erzählungen. Mit 8 Buntdruckbildern. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 3 Mark.

***) Achtzig kleine Lebensbilder aus dem ersten Schuljahre. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne. (Mir selbst, dem Verfasser, ein liebes Buch!) Preis 3 Mark.

†) 200 kleine, moralische Erzählungen für Kinder von 5—7 Jahren. 15 Bogen. Mit 7 Kupferradirungen von L. Werkmeister und Titel nach der Original-Aquarelle von O. Pletsch. Dresden. Ebendaselbst. Preis 4 Mark.

NB. Sollte von Seiten der Eltern u. s. w. einmal, etwa vor Weihnachten oder bei Gelegenheit eines Geburtstages, die Aufforderung an Dich herantreten, ein Geschichtenbuch u. s. w. für „Kleine“ zu empfehlen, so kann ich Dir mit gutem Gewissen noch folgende Jugendschriften empfehlen:

1) **Drei gute Freunde.** Zwölf allerliebste Bilder aus dem Kinderleben. Original-Zeichnungen von J. B. Sonderland. In Farbendruck ausgeführt. Text von Franz Wiedemann. 2. Auflage. Gr. 4. Gebunden in illustr. Umschlag. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 5 Mark.

2) **Ein Tag aus dem Kinderleben.** Sechzehn Bilder nach Original-Zeichnungen von Clara Kelber. Text von Franz Wiedemann. Quer-Quart. In cart. Einband. Leipzig. Ebendaselbst. Preis 4 Mark.

3) **Kurze Geschichten für kleine Leute.** Ein Sträußlein anmuthiger Erzählungen und Geschichtchen zur Bildung des Verstandes und Gemüthes. Für brave Kinder von 4 bis 9 Jahren. Von Ernst Lausch. Ausgabe für Knaben. Mit 4 Bildern in Farbendruck von W. Schäfer. 4. Auflage. Quart. Leipzig. Ebendaselbst. Preis 2 Mark 50 Pfge.

— Ausgabe für Mädchen. Preis 2 Mark 50 Pfge.

4) **Der runde Tisch.** Geschichten für Kinder von 6 bis 9 Jahren. Von R. Horter. Mit 6 colorirten Bildern. 3. Auflage. Leipzig. Ebendaselbst. Preis 2 Mark 50 Pfge.

5) **Ein Veilchenkranz.** 160 lehrreiche und unterhaltende Erzählungen, kurzweilige Fragen, Räthsel u. s. w. für Kinder von 4 bis 8 Jahren. Von M. Estl. Mit 8 Farbendruckbildern. 2. Auflage. Leipzig. Ebendas. Preis 3 Mark 75 Pfge.

6) **Erzählungen** für Kinder von 2—7 Jahren. Von Ida Seele. Mit 6 Bildern in Farbendruck. 3. Aufl. Leipzig. Ebendaselbst. Preis 3 Mark 50 Pfge.

7) **Auswahl von Märchen.** Für den Gebrauch in den Vorschulen höherer Lehranstalten. Zusammengestellt von Dr. Gustav Dederding. Jena. Gustav Fischer (vormals Friedr. Mauke) 1878. Preis 1 Mark 20 Pfge.

☞ Eine recht rührige Buchhändlerfirma, welche sich vorzugsweise mit dem Vertriebe von Jugendschriften für jedes Kindesalter beschäftigt und an die sich Jeder, der eine Schülerbibliothek gründen oder vervollständigen will, mit vollem Vertrauen wenden kann, ist die von Ernst Wunderlich in Leipzig.

ganz geeignet ist. Sieh Dir gelegentlich diese Büchlein einmal an, lieber Freund.

Uebrigens denke ja nicht, daß ich, da ich meiner in die betreffenden Fächer einschlagenden Bücher jedesmal erwähne, damit beabsichtige, in Dir einen „Käufer" zu erzielen. Nein, der Vertrieb der Bücher ist Sache des Verlegers, nicht des Autors. Aber, sollte ich ihr Dasein verschweigen? Ich wüßte nicht warum. Zu schämen brauche ich mich ihrer nicht, denn sie sind sämmtlich glücklich durch das Feuer der öffentlichen Recension gegangen, und ich habe sogar (auch das brauche ich ja doch wol nicht zu verschweigen —) auf der Wiener Weltausstellung 1873 auf meine Jugendschriften und Schullehrbücher die „Verdienstmedaille" erhalten.

Zum Schlusse aber noch einmal: „Vergiß mir nicht, lieber junger College, Deinen Kleinen wenigstens alle Wochen ein Geschichtchen zu erzählen!"

Zweiundzwanzigster Abschnitt.

Das Singen.

Darf nicht fehlen. — Wann beginnen. — Wie lange jedesmal. — Was singen. — Die erste Singestunde. — Das erste Liedchen. — Wahl der Lieder. — Wie viel. — Wann singen.

Die Singestunde (damit meine ich aber nicht eine volle Stunde) gehört, nach meiner Beobachtung, ebenfalls zu den Fest- und Luststunden der Kleinen. Wenn ich ihnen ankündigte, daß wir nun auch bald anfangen würden zu singen, da jubelten alle. Und ehe nun dieser „Anfang" kam, ach, wie oft wurde ich da gefragt: „Sing' wir nicht bald?" Oder: „Wenn (wann) fang' mir (wir) denn an zu singen?" Wenn ich dann etwa sagte: „Morgen geht's los!" da hörte ich dann gewöhnlich den anderen Morgen, wie Eins dem Anderen zuflüsterte: „Heute sing' mir!" So oft ich dann später nach meiner Geige ging oder

griff, zappelten sie schon. Schloß ich die Gesangstunde, war es ihnen in der Regel zu bald.

Darum, welcher Elementarlehrer seine Kleinen nicht singen läßt, der ist gleich einem Vater, welcher, obgleich er die Mittel dazu hat, seinen Kindern keinen Christbaum anzündet.

Doch halt! Dürfen denn die Kleinen schon singen? Sind ihre Stimmorgane schon reif dazu?

Ich wage nicht, wissenschaftlich gebildeten Aerzten zu widersprechen, würde auch das Singen in der Elementarklasse sofort cassiren, wenn — — **alle** gediegenen Aerzte darin übereinstimmten, daß es den Kleinen nachtheilig wäre. So aber haben diese Ansicht blos einige, während andere sogar behaupten, das Singen sei den Kleinen zur Ausbildung ihrer Stimmorgane nur nützlich.

Ansichten kann auch der Laie haben, zumal wenn er sie auf Erfahrungen zu gründen vermag. Meine Ansichten aber gehen dahin, daß das Singen den Kleinen wenigstens durchaus nichts schadet.

Ich will mich auf die allgemeine Annahme, daß die Lust zum Gesange dem Menschen angeboren sei und sich rege, kaum, daß er die Wiege verlassen hat, gar nicht beziehen, wohl aber auf einiges Andere hinweisen:

1) So weit meine Kenntniß reicht, erscheint es sehr wünschenswerth, daß das neugeborene Kind, sobald es eben das Licht der Welt erblickt hat, schreie, damit seine Athmungs- und Stimmorgane in die ihnen zukommende Thätigkeit versetzt werden. Wie stark aber oft und in welch hellen und grellen Tönen die kleinen, frischen Weltbürger ihre diesseitige Ankunft signalisiren, werden die Familienväter am besten zu beurtheilen wissen. Die Anstrengung der Stimmorgane bei dem ersten Schreien eines Neugeborenen steht aber kaum in einem Verhältnisse mit der Inanspruchnahme derselben Organe beim Singen eines 6—7-jährigen Kindes, und wer kann — außer den betreffenden Müttern, wissen, — ob nicht die größten Sänger, die gelebt, und noch leben, als Säuglinge und kleine Kinder die fürchterlichsten Schreihälse gewesen sind?

2) Man beobachte nur die Kinder vom vierten bis sechsten Jahre, namentlich, wenn sie sich frei bewegen können. Singen sie nicht oft genug ganz für sich allein? Und wenn sie nicht singen, wie sehr strengen sie nicht oft ihre Stimmorgane an beim Rufen, Weinen, Toben und Lärmen! Mir aber ist noch nicht ein einziges Kind vorgekommen, das

etwa beim Eintritt in die Schule ein heiseres (es müßte denn ein momentanes gewesen sein) Organ mitgebracht hätte.

3) Während meiner langen Elementarlehrerschaft, in welcher Zeit ich doch wenigstens ca. 1700 Kleine habe singen lassen, ist mir noch nicht ein einziger Fall — aber nicht ein einziger — vorgekommen, daß das Singen irgendwie Nachtheile für den Einen oder den Anderen gehabt hätte.

Und darum lasse ich frischweg singen, und auch Dir, lieber junger Freund, rufe ich zu: „Laß Deine Kleinen getrost singen!"

Zeit und Maß will allerdings der Gesang in der Elementarklasse haben. Wir fragen deshalb:

a. Wann soll der Gesangunterricht beginnen?

Wol selten wird man den Gesang auf dem Lectionsplane einer Elementarklasse verzeichnet finden. Es bleibt also dem Lehrer freie Disposition, wann er damit beginnen will. Es kann recht gut schon im ersten Vierteljahre der Anfang damit gemacht werden und geschieht auch wol nicht selten, besonders von der neueren Schule. Ich, für meine Person, lasse aber das erste Vierteljahr, wol auch noch etwas darüber, hingehen, ehe ich zur Violine greife. Warum? Weil diese erste Zeit des Lehrers ganze Kraft und Zeit in Anspruch nimmt, um das Allernothwendigste zu erreichen, vor allen Dingen, die Kleinen in das erwünschte „Schulfahrwasser" zu bringen.

Darauf könnte man mir erwidern: „Da entziehst Du ja aber Deinen Kleinen eine ziemliche Anzahl Freudenstunden, wie Du oben die Singestunden genannt hast?" — Dem entgegne ich mit Salomo: „Alles hat seine Zeit, auch die Freude und Lust!"

b. Wie lange soll jedesmal gesungen werden?

Anfänglich natürlich gar nicht lange. Zehn Minuten sind für den Anfang vollkommen genug. Und auch dann, wenn die kleinen Kehlen an diese Art der Thätigkeit bereits in etwas gewöhnt sind, lasse ich nie länger, als allerhöchstens eine Viertelstunde singen. Um auch in diese Viertelstunde noch Erholungs- und Ruhezeit einzuweben, lasse ich zuweilen blos Einzelne, blos eine gewisse Abtheilung u. s. w. singen. Wollte man die Singestunde länger ausdehnen, könnte man allerdings Gefahr laufen, die zarten Stimmorgane der Kleinen in nachtheiliger Weise anzustrengen.

c. Was soll gesungen werden?

Nur um Alles in der Welt nicht etwa die Kleinen mit Ton-, Treff-, überhaupt mit Vorübungen lange plagen. Dadurch würde sich die Freude bald in Leid (Langeweile u. s. w.) verkehren. Wenn man auch etwa das erste und zweite Mal einige solche Vorstudien vornimmt (der Neuheit Reiz hält hier noch die Langeweile fern), das nächste Mal aber fange man nach einer ganz kurzen Repetition gleich mit einem Liedchen an.

Da ich mit meiner Weise immer recht leidlich gefahren bin, will ich sie Dir hier detailliren, vielleicht sagt sie Dir zu. Also:

d. Die erste Singestunde mit den Kleinen.

„Also, Kinderchen, heute wollen wir das erste Mal singen. Oder habt Ihr keine Lust dazu? — Wenn man aber recht schön singen will, muß man dabei stehen. Steht auf! Aber steht mir schnurgerade, wie die Soldaten! Brust heraus! Kopf in die Höhe! — So steht Ihr schön! — Nun gebt Acht! Meine Geige hier kann auch singen. Paßt auf, sobald ich mit dem Bogen darauf streiche, fängt sie augenblicklich an zu singen. — Horcht! — (Ich streiche etwa die G-Saite an.) Hört Ihr, wie sie singt? Jetzt aber hat sie recht grob (tief) gesungen. Horcht wieder! (D-Saite.) Jetzt sang sie nicht so gar grob mehr. Hört wieder! (A-Saite.) Nicht wahr, jetzt sang sie wieder etwas feiner (höher)? — Aber jetzt horcht! (E-Saite.) — Jetzt sang sie ganz wunderfein. Nicht wahr? U. s. w.

Nun aufgepaßt! Jetzt soll Euch meine Geige einen Ton vorsingen und diesen Ton sollt Ihr nachsingen. — Aber — er muß gerade so klingen, wie bei der Geige. Wenn Ihr den Ton singt, so sprecht «la» dazu. Jetzt hört! (Ich streiche das G auf der D-Saite an und halte es möglichst lange aus. Das wiederhole ich zwei, auch drei Mal.) Nun versucht, ob Ihr diesen Ton gerade so singen könnt. — Noch einmal! — Noch einmal! — So ist's schön! (Wenn's auch noch so ohrenzerreißend klingt!) Haltet einmal diesen Ton recht lange aus, gerade so, wie es die Geige macht! — Wer will diesen Ton einmal allein singen? — Gut.

Jetzt wollen wir diesen Ton zwei Mal hinter einander singen. Wir singen also zwei Mal la. — Jetzt drei Mal hinter einander. — Jetzt wollen wir einmal singen: «Eins, zwei, drei.» — Jetzt singt einmal:

«Ich bin da.» Jetzt einmal: «Du bist da.» — Jetzt: «Hopsasa!» Jetzt: «Tralala.» Jetzt: «Heisasa!» Jetzt wollen wir diese drei Töne einmal recht lang (getragen) singen! — Jetzt aber etwas schneller hinter einander! — Jetzt recht schnell auf einander! (Natürlich muß der Lehrer mit seiner Violine und mit seiner Stimme unterstützen.)

Nun aber horcht! Jetzt wird Euch meine Geige einen anderen Ton vorsingen, der wird ein klein wenig feiner klingen! (Das blanke A.) Jetzt singt einmal diesen Ton nach!"

So übe ich nun in der Kürze das G, dann A, dann das H, C und D ganz in ähnlicher Weise. Ist dies geschehen, werden jedenfalls zehn Minuten verstrichen sein.

Die zweite Singestunde.

Um die vielen Worte und somit Raum zu sparen, gebe ich Dir die nun folgende Uebung gleich in Notenziffern, bemerke aber, daß ich jene nicht etwa so lange vornehme, bis sie nichts mehr zu wünschen übrig lassen (da könnte man lange warten), sondern mit noch sehr mangelhaften Leistungen schon zufrieden gestellt bin. Durch diese Uebungen sollen die Kleinen ja blos eine „Idee" vom Singen bekommen. Das Andere findet sich nach und nach.

I.
1 1 1 | 2 2 2 | 3 3 3 | 4 4 4 | 5 5 5
Eins, zwei, drei. Eins, zwei, drei. Eins, zwei drei. Eins, zwei, drei. Eins, zwei, drei.
Ich bin da. Du bist da. Ich bin da. Du bist da. Ich bin da.
Hei- sa- sa, hop- sa- sa. Hei- sa- sa, hop- sa- sa. Hei- sa- sa.

II.
5 5 5 | 4 4 4 | 3 3 3 | 2 2 2 | 1 1 1
Eins, zwei, drei u. s. w.
Ich bin da. Du bist da. u. s. w.
Hei- sa- sa, hop- sa- sa. u. s. w.

III.
1 1 | 2 2 | 3 3 | 4 4 | 5 5
Eins, zwei. Eins, zwei. u. s. w.
I - da, Bru - no, I - da, Bru - no.
Hei - sa, hop - sa. Hei - sa, hop - sa.

IV.
5 5 | 4 4 | 3 3 | 2 2 | 1 1
Eins, zwei. Eins, zwei. u. s. w.
I - da, Bru - no u. s. w.
Hei - sa, hop - sa u. s w.

V.
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1
Eins, zwei, drei, vier, fünf. Fünf, vier, drei, zwei, eins.
Ach ich bin Dir gut. Ach ich bin Dir gut.
Mut-ter, ich bin da. Pa - pa ich bin da.

VI.
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1
Eins, zwei, drei, vier, fünf, vier, drei, zwei, eins.
Kin = der müs = sen im = mer lu = stig sein.
Häs = lein hüpft in's grü = ne, grü = ne Gras.

Diese Uebungen lasse ich nun langsam oder schneller, leise oder stärker, von Einzelnen oder von allen singen und so giebt es schon manche Abwechslung. Weitere Vorstudien werden vor der Hand nicht gemacht. Die nächste Stunde bringt ein Liedchen.

e. Das erste Liedchen.

Der Text des Liedchens muß natürlich schon gelernt sein, ehe die Singestunde kommt. Die Melodie (wie die Melodie für die Elementarklasse überhaupt) muß eine ganz einfache, hauptsächlich aber eine in die „Ohren" springende sein, am liebsten aber eine Melodie, von der man mit Bestimmtheit weiß, daß sie eine allgemein bekannte und daher von den Kleinen (durch deren Geschwister u. s. w.) schon gehört worden ist.

So ist denn mein erstes Liedchen jedesmal das aus meinem Verschenbuche (Samenkörner u. s. w.), welches anfängt: „Hänschen klein geht allein in die weite Welt hinein" u. s. w. u. s. w. und auf die Melodie gesungen wird: „Fahret hin" u. s. w.

Es müßte nicht gerade dieses Liedchen sein, ich aber wähle es, weil ich wol sagen darf, daß gerade dieses Liedchen unter den Kindern gewissermaßen volksthümlich und also von den Kleinen schon hie und da gehört worden ist. Die Kleinen können es in der Regel schon so halb und halb und so ist dieses Liedchen in der Regel in einer Singestunde ganz (was man hier so nennen kann) gelernt.

Wie ich beim Einstudiren eines Liedchens verfahre.

Ganz einfach und ohne viel Ceremonie. Ich lasse zuerst das bereits gelernte Liedchen hersagen, darauf den ersten Vers, darauf die erste Strophe wiederholen.

„Nun hört genau darauf", sage ich jetzt, „meine Geige wird Euch jetzt die erste Zeile (Strophe) vorsingen."

Ich spiele, spiele die Strophe zwei Mal, auch drei Mal. „Jetzt will ich einmal die Strophe mitsingen." Ich spiele **und** singe zugleich. Ich würde vielleicht auch die Strophe einmal ohne Geige singen, wenn mein Organ sich nicht so entschieden (aber ohne Schuld) dem Nachtwächtergesange zuneigte. —

Nachdem ich zwei oder drei Mal gegeigt und gesungen, sage ich: „Nun singt einmal **leise** mit. — Jetzt ein wenig stärker. — Jetzt noch stärker. — Jetzt ganz laut! Noch einmal: Das klang schön! Noch einmal! Jetzt diese Abtheilung hier! Die andere Abtheilung dort! Emil will's gern einmal allein singen! — Gretchen auch! Alle! Jetzt aber habe ich die Worte nicht alle verstanden! Müßt auch recht deutlich aussprechen, wenn Ihr singt u. s. w."

So übe ich nun die zweite und jede folgende Strophe ein. Nach der zweiten lasse ich die erste wiederholen, verbinde beide, verbinde später die dritte mit den ersten beiden und so fort, bis der erste Vers im Ohre sitzt. Und dieses Ziel ist in verhältnißmäßig kurzer Zeit erreicht. Es ist oft erstaunlich, wie schnell die Kleinen so eine einfache Volksmelodie (im allgemeinen) fassen.

Freilich, lieber Freund, wollte man hierbei auf „Reinheit", oder darauf warten, daß diese fünfzig Kleinkinderkehlen wie eine einzige Orgelpfeife tönten, würde man manch liebes Mal nach der Uhr sehen müssen, man würde das ganze Jahr hindurch kaum mit einem Liedchen, und wenn man es immer und immer singen ließe, dieses Ziel erreichen.

In diesen ersten Singestunden die ersten Liedchen von der kleinen Gesellschaft gesungen, giebt eine wahre „Heidenmusik", die selbst meinen Anti-Mozartohren wehe thut. Abgesehen noch von den jedes Jahr auftauchenden „Brummern von Fach", haben nur etwa die Hälfte den rechten Ton. Aber, es wird besser, wird mit jeder Stunde besser. Die kleinen Sänger gelangen immer mehr und mehr zur Herrschaft über ihre Stimmorgane. Sie lernen immer besser hören und sich dem richtigen Klange anschmiegen. Brummer werden oft ganz plötzlich bekehrt. Ihre Zahl nimmt ab. Das „Vielstimmige" verliert sich. Der Gesang wird einstimmiger. Und bald kann schon Der und Jener ein solches Liedchen mit anhören, ohne Ohrenreißen zu bekommen. Ja, Der und Jener könnte sich wol gar über den Gesang dieser Unmündigen freuen, wenn er den Gedanken festhält, daß es eben Kleine sind. — Was die

f. Auswahl der Lieder für die Kleinen

betrifft, so haben wir ein ziemlich reich bebautes Feld vor uns. Freilich steht auch manche leere Aehre mit darauf, d. h. es sind Liederchen für die Kleinen geschaffen worden, die fast keinen Funken von irgend einem inneren Gehalte haben, die wirklich eine bloße „Spielerei" und „Tändelei"

sind. Meine Ansicht aber ist die, daß auch dem einfachsten Liedchen, und mag es noch so kindlich gehalten sein, eine gewisse „moralische" Idee zum Grunde gelegt sein muß. Dies und die Ansicht, daß es bei den Kleinen nicht auf viele Melodien, sondern darauf ankommt, daß sie eine gewisse Anzahl hübsche Liederchen (Texte) singen lernen, bestimmten mich zu dem Versuche, auch ein Liederbüchelchen für die Kleinen zu schreiben. Es ist, wie schon erwähnt, als Anhang zu den „Samenkörnern u. s. w." erschienen und führt den Titel: „Alte Lieder, neue Worte."*) Es enthält sechszig kleine, leichte Lieder nach bekannten Singweisen. Zu bereits vorhandenen Melodien also habe ich neue Texte geschrieben und zwar so, daß nicht blos mehrere Liedchen auf eine Melodie gesungen werden können, sondern daß auch zuweilen ein und dasselbe Liedchen zu zwei Melodien paßt.

g. Wie viel Liedchen im ersten Jahre gelernt werden sollen,

kann durchaus nicht angegeben werden. Da eben eine bestimmte Singestunde nicht angesetzt werden kann, hängt das Maß davon ab, wie viel Zeit dem Lehrer für das Singen übrig bleibt, oder wie viel Zeit er darauf verwenden will. Meine Kleinen können am Schlusse des Schuljahres gewöhnlich 8—10 Liedchen singen. Sei Dir die Zeit aber auch noch so knapp zugemessen, vergiß das Singen nicht!

Ebenso unbestimmt muß die Frage beantwortet werden:

h. Wann sollen wir singen lassen?

Man kann die Singestunde als eine Belohnung hinstellen, und dann singe mit den Kleinen, sobald sie diesen Lohn verdient haben. Man kann jene auch als eine Erholung betrachten, und dann laß singen, wenn die Kleinen lange angestrengt thätig gewesen sind. Man kann die Singestunde als Erweckungsmittel ansehen, und dann greife nach Deiner Violine, sobald Du spürst, daß die Kleinen schläfrig werden. Stets aber bleibt der Gesang für die Kleinen eine Lust, und darum laß sie singen, sobald Du ihnen eine Freude bereiten willst. Fast rührend lieblich ist es mit anzuhören, wenn die Kleinen auf ihrem Heimwege das Liedchen vor sich hin „nudeln", das sie heute in der Schule gelernt und gesungen haben.

*) Verlag von Gustav Dietze, Dresden. Preis 25 Pfge.

Dreiundzwanzigster Abschnitt.

Das Zeichnen.

Soll der Zeichenunterricht schon in der Elementarklasse beginnen? — Das Zeichenmaterial. — Wann beginnen? — Anfang und Fortgang. — Ziel. — Nutzen des Zeichenunterrichts in der Elementarklasse.

Die Zeichenkunst trägt so viel nützliche Elemente in sich, findet in der Jetztzeit ein so reiches und weites Feld für ihre Verwendung und Verwerthung und steigt deshalb dermaßen in ihrer Bedeutung für das Leben, daß wir wünschen müssen, sie werde recht gründlich in der Schule und namentlich auch in der gewöhnlichen Volksschule gepflegt. Welch hohe Bedeutung die Gegenwart dem Zeichenunterrichte beilegt, davon zeugen die vielfachen Zusammenkünfte der Zeichenlehrer, die sich auf diesen Versammlungen mit regem Interesse über die beste Methode, über Zweck und Ziel des Zeichenunterrichts und über die praktischen Lehrmittel für denselben berathen und verständigen; davon zeugen auch die große, große Anzahl Zeichenschulen, Zeichenvorlagen u. s. w., welche in den letzten Jahren ans Tageslicht gefördert worden sind.

Und dieses Streben und Bestreben, die Zeichenkunst immer mehr zur Geltung zu bringen und die Schule und durch sie das Volk damit vertraut zu machen, ist mit Freuden zu begrüßen.

Eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen läßt sich bei jeder, selbst bei der einfachsten Berufsart verwerthen. Man sehe sich nur um in den verschiedenen Werkstätten. Nicht blos der Baumeister, der Bildhauer, der Modelleur u. s. w. führt jetzt den Bleistift, nein, auch ein gediegener Schneider, ein praktischer Schuhmacher, der Töpfer, der Korbmacher u. s. w. haben ihn zur Hand liegen.

Es ist hier nicht der Ort, näher auf diese für die Schule allerdings sehr wichtige Angelegenheit überhaupt einzugehen, da wir es lediglich nur mit der Elementarklasse zu thun haben. Uns gilt's, die Frage aufzuwerfen:

Soll der Zeichenunterricht schon in der Elementarklasse beginnen?

Wollte ich darauf unbedingt mit „Ja" antworten, oder behaupten, daß dies durchaus nothwendig wäre, könnte ich mit Einigen in Disput gerathen, und dies möchte ich vermeiden. Darum will ich mich so ausdrücken: Es ist allerdings **höchst wünschenswerth**, daß der Zeichenunterricht schon in der Elementarklasse seinen Anfang nehme.

Warum?

1) Die Kleinen sind fähig dazu.

Der Beginn des Zeichenunterrichts kann und soll ein höchst einfacher sein. Es handelt sich dabei höchstens um drei Arten Linien: senk-, wagerechte und schräge. Werden hierzu nun noch die nöthigen Hilfs- und Erleichterungsmittel an die Hand gegeben (wie wir gleich hören werden), so bietet dieser Zeichenanfang gar keine besonderen Schwierigkeiten. Dazu kommt, daß die Kinder, namentlich die kleinen Knaben, von Natur einen auffälligen Trieb zum Zeichnen (Malen, wie sie es eben nennen) besitzen. Schon der vier- und dreijährige Knabe fängt zu „malen" an, sobald er eine Tafel und einen Schiefer, oder ein Stück Papier und einen Bleistift erwischen kann. Mit dem fünften und sechsten Jahre steigert sich dieser Trieb. Da werden womöglich schon Hunde, Pferde, Elephanten, Jagden und Schlachten „gemalt".

Wenn wir also in der Elementarklasse in dieser Kunst den „Anfang" (nur den simplen Anfang) machen, so überraschen wir die Kleinen durchaus nicht mit etwas absolut Neuem. Daß sie dieser Anfangsstudien durchaus fähig sind, beweist auch das Resultat, das ich zeither nach dieser Richtung hin in der Elementarklasse erreichte. Davon später.

2) Den Anfang des Zeichenunterrichts in das erste Schuljahr verlegt, dürfte in den ganzen Organismus einer regelrecht gegliederten Schule passen.

Die Kleinen haben es also mit den senkrechten, geraden und schrägen Linien und deren Verbindung zu thun und zwar streng nach mathematischen Regeln auf Grund des gegebenen Netzes (siehe später). Das folgende Schuljahr (VII. Klasse) würde dann die Combination der drei Liniengattungen noch weiter führen (complicirtere Figuren) und namentlich die Bildung der verschiedenen spitzen und stumpfen (die Winkel in der Vorstufe enthielten in der Regel 45 oder 90 Grad) Winkel zu tractiren haben. Dies Alles aber immer noch auf Grund

von Hilfslinien (Netz). Es sind damit eine unendliche Menge von Figuren zu gewinnen.

Den Netzzeichenstoff für das zweite Schuljahr bietet mein Zeichenwerk:

Zeichenschule für die Kleinen. II. Stufe. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne. Preis 2 Mark.

Das folgende Schuljahr (VI. Klasse) würde es nun mit den krummen (gebogenen, geschlungenen) Linien, aber immer noch auf Grund des Netzes, zu thun haben und diese mit den bisher geübten Linien in Verbindung bringen. Welch ein Reichthum von Figuren bietet sich hier zur Uebung dar! Hierzu liefert das Material die III. Stufe meiner „Zeichenschule für die Kleinen", welche ebenfalls bei C. C. Meinhold in Dresden erschienen ist. Preis 2 Mark 25 Pfge.

Mit dem vierten Schuljahre (V. Klasse) dürfte es sich dann empfehlen, das Hilfsnetz aufzugeben und dem Auge die Abwägungen der Entfernungen und Gestaltenverhältnisse zu überlassen. Auf dem Fundamente, das die drei ersten Schuljahre gelegt, nun weiter fortgebaut, muß sich, nach meiner Meinung, am Schlusse der Schulzeit in Bezug auf das Zeichnen ein Resultat herausstellen, das nach allen Seiten hin befriedigt. Und der Zeichenlehrer kann sich sicher gratuliren, dem auf diese Weise in den ersten drei Schuljahren so vorgearbeitet wird.

Das Zeichenmaterial.

Dazu gehören in der Elementarklasse hauptsächlich drei Gegenstände:

1) Eine große, schwarze Wand- oder Gestelltafel mit rothen Netzlinien.

An ihr zeichne ich alle Linien und Figuren als Originale vor.

2) Jedes Kind muß eine Schiefertafel haben, die auf der einen Seite mit Netzlinien versehen ist.

Meine Kinder besitzen alle durch die Bank dergleichen Schiefertafeln. Es ist höchst wünschenswerth, daß alle Kinder **ganz gleiche** Tafeln haben. Das Gegentheil giebt beim Zeichnen zu vielerlei Irrthümern und Störungen Veranlassung.

3) Der unvermeidliche Schiefer.

Wie schon früher erwähnt, halte man darauf, daß derselbe immer gut gespitzt werde und stets die nöthige Länge habe. Also im ersten Schuljahre auf der Schiefertafel gezeichnet, noch nicht auf Papier.

Wann in der Elementarklasse mit dem Zeichnen beginnen?

Dies kann, wenn Zeit ist, sehr bald, schon in der ersten Woche geschehen. Warum? Weil die allerersten Anfänge (Uebungen) überaus leicht sind und darum sehr leicht begriffen werden. Das Netz, die Netzlinien, geben ja dem Kinde einen sicheren Führer, einen klaren Anhalt. Und gerade diese allerersten Uebungen sind für die neuen Kleinen eine Art Spiel, wenigstens eine spielende Beschäftigung. Du kannst indes auch erst nach vier Wochen beginnen. Kommst auch noch zurecht.

Anfang und Fortgang des Zeichenunterrichts.

Die 1. Lection besteht in der Aufgabe, **senkrechte** Linien (Striche) zu bilden und zwar von der Länge eines Quarrés. Die ganze Seite voll. Zur Abwechslung a. lauter feine, b. lauter starke (dicke), c. abwechselnd feine und starke. Hierbei hat man zu erklären, daß das gerade (nicht krumme) Linien sind und daß sie gerade von oben nach unten laufen (gehen). Ferner, daß man dergleichen Linien senkrechte Linien nennt.

2. Lection: Bildung von **wagerechten** Linien von der Länge eines Quarrés. Im übrigen wie vorhin.

3. Lection: Verbindung einer senkrechten mit einer wagerechten Linie. So entsteht eine **Ecke** und ein **Winkel.** Diese Verbindung kann auf vierfache Art geschehen: ⌜ ⌝ ⌞ ⌟. Hier ist nun schon viel Abwechslung möglich: a. alle Figuren fein; b. alle stark; c. abwechselnd fein und stark; d. den einen Schenkel stark, den andern fein u. s. w. u. s. w.

4. Lection: Zwei senkrechte Linie mit einer wagerechten Linie verbinden. Somit erhalten wir zwei Winkel. Vierfache Verbindung: ⊓ ⊔ ⊏ ⊐. Das Uebrige wie bei Lection 3.

5. Lection: Zwei senkrechte und zwei wagerechten Linie verbinden. □ So erhalten wir ein **Viereck** (Quadrat). 4 Seiten, 4 Ecken, 4 Winkel. Das Uebrige wie 3. Lection.

6. Lection: Eine senkrechte mit einer wagerechten Linie verbinden und die beiden Endpunkte durch eine schräge Linie vereinigt. So erhalten wir das **Dreieck.** 3 Ecken, 3 Seiten, 3 Winkel. Einen rechten, zwei spitze. — Vierfache Verbindung. Abwechslung wie oben.

7. Lection: Ein Quadrat bilden und dasselbe durch eine schräge Linie theilen. So erhalten wir zwei Dreiecke vereinigt in einer Figur. 6 Winkel. Zwei rechte, vier spitze. 4 Ecken, 4 Seiten.

8. Lection: Ein Quadrat bilden und dasselbe von zwei schrägen Linien entgegengesetzt durchziehen. So erhalten wir 4 Dreiecke, 12 Winkel, 4 Ecken, 4 Seiten. Zudem das **Kreuz**. Abwechselnd von Stärke und Schwäche wie oben.

In den folgenden Lectionen gilt es nun zunächst, diese Linien und Figuren zu verlängern, resp. zu vergrößern, indem man zwei, dann drei und vier Quarrés dazu verwendet. Daß sich, wenn man einmal bis zu vier Quarrés vorgeschritten ist, eine ganz erstaunliche Menge Figuren bilden lassen, die das Interesse des Kindes in hohem Grade in Anspruch nehmen, liegt auf der Hand.

Die Reihen- und Stufenfolge aber hier noch weiter fortzuführen, würde zu umfänglich werden. Ich verweise Dich daher auf mein Werk:

Tausend Figuren. Zeichenschule für die Kleinen. Auf Netzlinien entworfen und stufenmäßig geordnet. Für Schule, Kindergarten und Haus. Zweite Aufl.*)

Diese Zeichenschule bietet reichen Stoff für den „ersten Zeichenunterricht" und ist für Lehrer und Schüler hoffentlich ein recht praktisches Hilfsmittel für diesen Unterrichtszweig. Wenigstens bezeugt der reiche Absatz dieses Werkchen, daß es viel Freunde finden muß.

Welches Ziel ist zu erreichen?

Ein bestimmtes Ziel läßt sich auch hierbei nicht feststellen. Es kommt ja dabei hauptsächlich wieder auf die Zeit an, die der Lehrer darauf verwenden kann, oder verwenden will. Eine förmliche „Zeichenstunde" wird in einer Elementarklasse kaum wo verzeichnet stehen. (Auch in unsern Dresdner Bürgerschulen nicht.) Der Lehrer muß sich also, so zu sagen — wie es auch in Bezug auf die Singestunde war — die Zeit stehlen. Dieser Diebstahl aber kommt vor keinen Staatsanwalt, denn er nimmt nicht, sondern giebt.

Ich für meinen Theil führte die Kinder in der Regel so weit, daß sie Figuren bildeten von einem Umfange bis zu 12—16 Quarrés. Diese Figuren waren mitunter schon ziemlich complicirt, beruhten aber trotzdem streng auf jenen eingangs genannten drei Linienarten.

Brächte nun aber ein Elementarlehrer seine Kleinen blos bis zu Figuren von 4 Quarrés Umfang, so würde schon das der Mühe werth

*) 80 Tafeln mit Einleitung. Quart. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 2 Mark.

sein und würde sich lohnen, wie wir aus dem Folgenden ersehen werden.

Nutzen dieses ersten Zeichenunterrichtes.

1) Er übt Hand und Auge.

Diese Behauptung bedarf wol nicht erst eines Beweises. Ueben wir aber Hand und Auge, so erreichen wir damit nicht blos Vortheile für das Zeichnen an sich, sondern auch für die Schreibekunst, die ja hauptsächlich auf einem günstigen Zusammenwirken der Hand- und Augenthätigkeit beruht.

2) Er bildet den Geschmack.

Ohne diese Unterweisung „malen" die Kleinen zwar auch, aber was für formloses, sogar unsinniges Zeug! Und warum? Weil sie sich eben an die schwierigsten Gegenstände wagen. Da wollen sie Hirsche, Löwen, Elephanten, Affen, allerhand Menschen, Jagden, Schlachten und dergleichen darstellen. Indem sie nun aber angeleitet werden, symmetrische Figuren zu bilden, und indem sie zum Bewußtsein kommen, daß sie dergleichen zu schaffen vermögen, und indem ihnen eine „dunkle Ahnung" sagt, daß dergleichen Figuren doch ein viel besseres Ansehen und viel mehr „Geschick" haben, als ihre „Schlachtengemälde", lernen sie diese Art „Malerei" lieb gewinnen und vergessen oder verschmähen wol gar ihre ehemalige „Malerschule"!

3) Er regt die Phantasie an.

Dazu könnte ich Dir recht glänzende Belege liefern, wenn Du immer zu geeigneter Zeit bei meinen Kleinen sein könntest. Nachdem ich nämlich eine Zeit lang — vielleicht ein halbes Jahr — diesen Zeichenunterricht ertheilt und die Kleinen (allerdings Knaben) bis zu Figuren von 7—8 Quarrés geführt habe, mache ich es ihnen zur Abwechslung zur Aufgabe, selbst Figuren zu erfinden und zu zeichnen, aber immer auf Grund der Netzlinien. Das ist nun in erster Linie eine Freude, ein Fest für sie. Nun aber solltest Du sehen, lieber College, was für zierliche, sinnige, prächtige Figuren da oft zu Tage gefördert werden. Sie waren mitunter so geschmackvoll, daß ich nicht umhin konnte, mir sie selbst zu copiren, um sie im weiteren Unterrichte wieder zu verwenden. Ich habe oft wahrhaft gestaunt, was die kleinen Leute für eine Phantasie nach dieser Richtung hin entwickelten. Sitzen blieb auch nicht ein einziger. Jeder wußte sofort irgend eine Figur zu ent-

werfen. Ist diese Bereicherung der Phantasie nicht anerkennens- und dankenswerth?

4) Dieses Zeichnen ist ein nützliches Beschäftigungsmittel für freie Stunden.

Hat man die Kleinen einmal bis zu einer gewissen Fertigkeit im Zeichnen geführt und in ihnen das Interesse an dieser Kunst geweckt, kann man ihnen keine größere Freude bereiten, als wenn man ihnen sagt: „Nun malt einmal!“ Sei dies nun nach den gegebenen Originalen*) an der schwarzen Tafel, oder frei nach Eingabe der Phantasie. Diese Gelegenheit aber läßt sich beinahe alle Tage bieten, sei es früh oder Nachmittag vor Anfang der Schule; sei es in der sogenannten Freiviertelstunde (an Tagen, da die Kinder wegen der Witterung nicht hinaus können), sei es in den Pausen von einer Stunde zur andern u. s. w. u. s. w. So oft ich meine kleinen Kinder zum Malen auffordere, weiß ich gewiß, daß ihnen diese Beschäftigung angenehm ist und daß sie sich dabei still verhalten und sehr rührig zeigen.

Das Interesse, was sie an dem Zeichnen haben, erstreckt sich sogar auf ihre häusliche Beschäftigung. Sie malen dann auch zu Hause. Wie oft brachten mir die Kleinen ganze Seiten voll Figuren, die sie zu Hause gemalt hatten. Wie oft mußte ich aus dem Munde der Eltern hören, daß ihr Kleiner des Malens zu Hause gar nicht müde werde.

Meine Kleinen besitzen der Mehrzahl nach diese Zeichenschule freilich eigenthümlich, was einen großen Vortheil bietet, indem die Kinder zu Hause in dem Buche jederzeit einen Lehrer zur Seite haben.

Die private Einführung eines solchen Buches wird sich allerdings nur in den Fällen ermöglichen lassen, da die Eltern der kleinen Schüler zu den nicht unbemittelten zählen.

Ich schließe dieses Kapitel mit dem frommen Wunsche, daß es Dir, lieber College, möglich werde, auch der Zeichenkunst in der Elementarklasse wenigstens einige Rechnung zu tragen. Ich wiederhole, daß die Zeit, die Du darauf verwendest, durchaus keine verschwendete ist. Sie lohnt reichlich!**)

---

*) Ich habe in meiner Klasse zwei Wandtafeln. Auf der einen sind fortwährend mehrere Figuren vorgezeichnet, die alle Wochen durchschnittlich zweimal weggelöscht und durch neue, andere ergänzt werden.

**) Es haben sich in neuerer Zeit Stimmen erhoben, welche behaupten wollen, daß das sogenannte Netzzeichnen für die Augen der Kleinen, sowie der Kinder überhaupt, nachtheilig sei. Nun, ich habe zwar noch keine solche Aus-

Vierundzwanzigster Abschnitt.

Das Räthselaufgeben.

Nützliche Zugabe. — Wie müssen die Räthsel beschaffen sein? — Pröbchen.

„Was? Räthsel? Was sollen denn Räthsel in der Schule? Hat sie nicht Ernsteres zu thun? Am Ende läßt Du die Kinder gar noch tanzen?"

Auf den Lectionsplan soll die Rubrik „Räthselaufgeben" nicht kommen, wohl aber ist sie auf meinem Privatprogramme verzeichnet und mit fetter Schrift geschrieben. Ich will auch nicht sagen, daß ich

---

lassung von ärztlicher Seite her in ihren Details und mit ihren Begründungen gelesen (habe nur referiren hören), fürchte aber, daß letztere haben etwas weit herbeigeholt werden müssen, daß sie eines statistischen Nachweises gänzlich entbehren und daß ein solcher auch schwerlich zu beschaffen sein wird. Gar so häufig kommen die Kleinen schon erstens nicht mit dem Netze zusammen, daß ein wirklicher Nachtheil für ihre Augen-Netzhaut oder den Sehnerv entstehen könnte; und zweitens müßte dann consequenter Weise auch das Lesen für die ersten Schuljahre abgeschafft werden, denn das schnelle und sofortige Entziffern der Tausende von kleinen Buchstabenbildern dürfte, nach meiner (keineswegs infallibel sein sollenden) Meinung, für das kleine Auge weit anstrengender sein, als das Verfolgen der regelmäßigen Netzlinien. **Uebrigens ist ja aber auch kein Mensch der Gefahr, zu irren, mehr ausgesetzt, als der Arzt.** — —

Sollte es aber mit jenen jedenfalls nur nach der Wahrscheinlichkeitsrechnung aufgestellten Befürchtungen nebenbei darauf abgesehen sein, die heutigen zahllosen Brillenträger zu entschuldigen und zu rechtfertigen, nun so mache man einen Versuch und lege auf jede Brille, namentlich auf jede (in Gold, Silber, oder Perlmutter gefaßte) Lorgnette eine empfindliche Steuer und man wird sich bald überzeugen, wie schnell so und so viel Tausend von (blos eben nur zum dummen Staate getragenen) Augengläsern verschwinden werden. Das arme Netzzeichnen aber wird dann wol wieder zu Ehren kommen. Die Brillenmode ist die allertraurigste, die je der Mond unter sich gesehen hat. Ich muß hierbei (unsern Stand nicht schonend) an jenen Seminaristen erinnern, der an seinen Vater schrieb: „Vater, schicke mir einen Thaler, ich muß mir eine Brille kaufen", und der, als ihm der Vater antwortete: Aber wozu brauchst Du eine Brille, Du hast ja ganz kerngesunde Augen? antwortete: „Ja, die anderen Seminaristen tragen auch alle Brillen."

alle Wochen Räthsel aufgebe, aller zwei, drei Wochen geschieht es aber wenigstens.

Eine solche Räthsellection ist aber wieder eine wahre Jubelstunde für die Kleinen! Das solltest Du nur sehen, lieber Freund, wie da das kleine Völkchen zappelt und auflebt und wetteifert und alle seine „Denkkraft" aufbietet, um Sieger zu sein. Jedes Kind (selbst oft das schwächste) bestrebt sich, das erste sein zu wollen, das die Lösung gefunden und so den Preis errungen hat.

Wenn nun aber diese Räthselaufgaben die Kleinen so anregen, sie in so lebhafte Geistesthätigkeit, ihr Aufmerken gleichsam in Extase versetzen, sind diese Räthsel dann nicht eine ganz vortreffliche Medicin für die Belebung der Schulfreudigkeit, für die geistige „Erweckung", für die Verstandesschärfung?

Freilich wird es viele Elementarlehrer geben, die da leider bekennen müssen: „Dazu ist mir nicht Zeit genug geworden!" Und es läßt sich ihnen auch nicht widersprechen, denn wo die Kleinen blos täglich anderthalb, höchstens zwei Stunden Unterricht haben, wo sie wol gar nur als eine bloße Unterabtheilung in eine höhere Klasse eingepfercht sind, da ist kaum eine Viertelstunde für derartige Extra-Manipulationen zu gewinnen.

Du aber, lieber Freund, dem die Zeit nicht nach Unzen zugemessen ist, versuche einmal mein Räthselrecept und siehe, ob meine Behauptungen von dem Nutzen dieser Uebungen gegründet sind.

Wie aber müssen diese Räthsel beschaffen sein?

Ich habe, der Kürze wegen, den Begriff Räthsel gebraucht. Richtiger wäre wol für meine Zwecke „räthselartige Fragen" zu sagen. Sie müssen natürlich, besonders anfangs, **sehr, sehr leicht** (was man sagt, kinderleicht) sein. Je bequemer und schneller die Kleinen die Lösung finden, desto mehr Vergnügen bereitet es ihnen. Trotzdem aber kann man sie in besondere Gruppen theilen, indem man

a. nach Personen fragt: Z. B.: Welcher Mensch kann sich alle Tage mit Seife waschen und bleibt doch schwarz? (Mohr.)

b. Nach Thieren: Z. B.: Welchem Thiere gefällt es da am besten, wo es am schmutzigsten ist? (Schwein.)

c. Nach Sachen: Z. B.: Welchen Hut kann man essen? (Zuckerhut.)

d. Nach Oertlichkeiten: Z. B.: Wo sieht man die meisten Kinder beisammen? (Schule.)

e. Nach Eigenschaften: Z. B.: Wie ist ein Mensch, der viel Geld hat und doch alle Tage trockenes Brod ißt? (Geizig.)

f. Nach Thätigkeiten: Z. B.: Was macht der Hund, wenn er hungerig ist? (Frißt.)

g. Nach Merkmalen: Z. B.: Wie viel Beine muß ein Tisch haben? (Ein Bein.)

Anbei lasse ich noch eine Anzahl dergleichen Räthsel in bunter Reihe folgen. Gut ist's freilich, wenn man sich auch auf diese Unterhaltung vorbereitet, d. h. wenn man sich hinsetzt und sich eine Menge solche Fragen niederschreibt. In wenig Stunden sind deren eine große Anzahl geschrieben und — diese Präparation bleibt dann wieder für alle Jahre.

Was ist das? Es steht in der Stube und wärmt?

Es sitzt hinter dem Ofen und miaut?

Es liegt vor der Thür und bellt?

Es hängt an der Wand und macht Ticktack?

Es ist ein Pferdchen, hat aber nur zwei Beine?

Es sieht aus wie eine blitzende Perle und hängt früh morgens an den Gräsern?

Es ist ein Hörnchen, das klettert gern auf die Bäume?

Es brennen alle Abend viel Tausend Lichter, die kein Mensch anzündet?

Es ist ein Thier, das alle Jahre seinen Pelzrock hergeben muß?

Es steht im Gesicht, hat zwei Löcher und manche Leute stecken schwarzes Pulver hinein?

Es ist ein Hut, den man aber blos auf dem Finger trägt?

Welche Maus kann fliegen?

An welchem Baume hängen goldene Aepfel?

Welcher Knecht ist aus Holz gemacht?

Welches Thier hat immer zwei Scheeren bei sich?

Welches Ding tanzt, wenn es die kleinen Knaben peitschen?

Welcher Mann wird immer kleiner, wenn die Sonne darauf scheint?

Welche Schuhe werden mit Riemen angeschnallt?

Wie heißt der Stock, in dem viel Tausend kleine Thierchen wohnen?

In welchem Schlosse kann man nicht wohnen?

Welches Ding springt hoch in die Luft, sobald man es auf die Erde wirft?

Welcher Vogel singt in der Luft?

Welcher Menſch wird bei ſeiner Arbeit kohlſchwarz?
In welchen Töpfen kocht man nicht?
Welche Glöckchen klingen nicht?
Welcher Müller braucht für ſeine Mühle kein Waſſer?
Auf welche Blätter ſchreibt man nicht?
Welche Blumen duften nicht?
Wie ſieht ein Krebs aus, wenn er geſotten iſt?
Welches Thier hat keine Beine?
Welche Aepfel wachſen in der Erde?
Wie ſchmeckt das Waſſer, wenn man Zucker hineinlegt?
Wie ſieht der Müller aus, wenn er aus ſeiner Mühle kommt?
Was thut der Nachtwächter, damit ihn die Leute hören?
Wie viel Beine hat ein Eſel?
Welches Thier frißt gern Speck?
Welches Thier kann am beſten klettern?
Welches Thier hat die längſte Naſe?
Was thut der Froſch, um in den Teich zu kommen?
Was thut ein Pferd, wenn es böſe wird?
Was muß in jeder Glocke hängen?
Welche Mühle ſteht in der Küche?
Aus welcher Büchſe kann man nicht ſchießen?
Was thut der Hahn, wenn er früh aufwacht?
Es iſt weiß wie Zucker und ſchwimmt im Winter auf dem Teiche?
Was wird an dem Menſchen weiß, wenn er alt wird?
Wie viel Tage hat eine Woche?
Welcher Vogel kann pfeifen?
Welches iſt der größte Fiſch?
Welches Ding hat den kleinſten Kopf?
Welcher Wagen wird nicht von Pferden gezogen und rollt doch ſehr ſchnell dahin?
Welches Blümchen blüht im Frühlinge zuerſt?
Welche Blume ſticht, wenn man ſie angreift?
Welcher Vogel kann lachen?
Welche Menſchen müſſen den ganzen Tag unter der Erde arbeiten?
Welche Vögel ſtopfen unſere Betten?
Welches Thier hat die längſten Ohren?
Wie viel Eiſen braucht ein Pferd?

Was thut die Otter, weil sie nicht gehen, nicht fliegen und nicht hüpfen kann?

Was für Fäßchen brauchen die Kinder in der Schule?

Wann braucht der Gärtner nicht zu gießen?

Welche Nadel hat zwei Spitzen?

Welchem Thiere lehrt man tanzen?

Wie viel Sterne stehen am Himmel?

Welche Düten sind den Kindern am liebsten?

Welche Farbe hat das Wasser?

Was braucht der Schuhmacher vom Schweine?

Was giebt der Ochse dem Nachtwächter?

Welches kleine Thier kann sehr große Sprünge machen?

Woran erkennt man einen Soldaten?

Welche Schüler kommen auf die faule Bank?

U. s. w.

Ich halte es durchaus für keine Entweihung des Heiligen, wenn man für die Kleinen in dieser Weise auch biblische Räthsel formulirt, als z. B.:

Wie hieß der erste Mensch?

Wie hieß der erste Mörder unter den Menschen?

Wer war klein und besiegte doch einen Riesen?

Wer hat seinen Tod an einem Baumaste gefunden?

Wer wurde in seinem eigenen Hofe an den Galgen gehängt?

Welches Kind war nahe daran, von seinem Vater getödtet zu werden?

Wie hieß die Frau, die in eine Salzsäule verwandelt wurde?

Wie hieß der Jüngling, der sich vor einem Fische fürchtete?

Welcher Busch brannte und verbrannte nicht?

Wessen Söhne waren Fleischdiebe?

Wer hat eine Nacht mitten unter Löwen zugebracht? U. s. w.

Wer sich in Bezug auf Räthselaufgaben einen reichen Stoff zulegen will, dem kann ich nachbenannte beide Bücher angelegentlichst empfehlen:

Räthselschatz. Für die Jugend zur Uebung im Denken und zur belehrenden Unterhaltung gesammelt v. Dr. Brüllow und W. Schäffer. In cart. Einband. Leipzig, Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler). Preis 1 Mark 50 Pfge.

Neuer Räthselschatz. Für die Jugend zur Uebung im Denken und zur belehrenden Unterhaltung gesammelt von W. Schäffer. In cart. Einband. Leipzig, Ebendaselbst. Preis 1 Mark 50 Pfge.

Fünfundzwanzigster Abschnitt.

Lohn und Strafe.

Beide nothwendig. — A. Lohn. — Wie belohnen. — Steigerung des Lohnes. — B. Strafe. — Grundsätze dabei. — Strafmaß. — Strafmittel.

Beide sind auch in der Elementarklasse nothwendig, ja unerläßlich, denn beide werden hier verdient. Letztere, die Strafe, würden wir nur dann nicht in Anwendung zu bringen haben, wenn uns die Eltern lauter kleine Engelchen zuführten. Aber welcher Elementarlehrer wüßte nicht, daß er gleich die erste Stunde, kaum, daß sich die kleinen Schulrekruten gesetzt haben, schon lohnen und loben muß, um Mariechen, die unaufhörlich weint, zu beruhigen; um Hänschen, das zwar still, aber innerlich zitternd dasitzt, Muth zu machen u. s. w.; aber auch verbieten, tadeln und somit strafen möchte, weil Aennchen die Finger in den Mund steckt, wie sie zu Hause gewohnt war; weil Paul, der wilde Bursche, schon seinem Herrn Nachbar in die Haare fährt; weil der kleine dreiste Friedrich sein neues Buch schon so mörderisch maltraitirt, daß es bald „Fetzen" geben kann u. s. w.

Daß die Kleinen den Begriff von Lohn und Strafe schon mitbringen, braucht nicht erst be- und nachgewiesen werden. Die Vorstellung der letzteren ist den Meisten gewiß schon öfterer von Vater- oder Mutterhand recht eindringlich und faßlich beigebracht worden.

Aber auch darüber sei keinen Augenblick im Zweifel, lieber College, ob den Kleinen schon ein gewisses Gerechtigkeitsgefühl innewohne. Gewiß, gewiß, mehr, stärker, als man glauben sollte. Sie merken recht gut, ob wir gerecht sind, namentlich ob wir bei gleicher Uebertretung gleiche Strafe eintreten lassen, ob wir gegen den Einen wiederholt nachsichtig, dagegen bei dem Andern stets gleich mit der Bestrafung zur Hand sind.

Was ich in dieser Beziehung nicht selbst beobachtete, erfuhr ich durch meine eigenen Kinder und im Gespräche mit den Eltern. Ihnen gegenüber sprechen sich die Kinder, wenn sie aus der Schule nach Hause kommen, über das, was heute darin vorging, in ihrer Weise unverhohlen

aus und urtheilen in ihrer Weise. Welcher Lehrer aber, und wäre es Pestalozzi selbst, könnte sich wol rühmen, nie ungerecht gewesen zu sein? Er muß natürlich dabei die Hand aufs Herz legen, sonst kann ich ihm keinen Glauben schenken.

Wohlan aber! Waren wir es noch nicht immer, so wollen wir es zu werden suchen. Das „niedliche Gesichtchen", der „Stand und Reichthum der Eltern", jene „Flasche Wein", das in Sicht stehende „Schlachtfest" sollen unserm Lobe und Tadel kein Compaß sein.

A. Der Lohn.

Wie aber wollen wir unsere Kleinen belohnen?

Unsere Schüler sind klein, ihre Nerven noch zart, ihr Gemüth noch sehr weich, darum wird in den meisten Fällen eine kleine Dosis unserer Gunst, unsers Lobes schon hinreichen, sie zu belohnen, ja, sie glücklich zu machen.

Zweierlei wollen wir uns hierbei vornehmen:

1) Wir wollen uns hüten, den verdienten Lohn zu dick aufzutragen, zu „massig" darin zu sein, damit wir die Kleinen nicht **verwöhnen.** Die Kleinen vermögen den allzu großen Lohn noch nicht zu fassen und nicht zu würdigen. Wir können billiger wegkommen und verwöhnen sie dabei nicht. Es geht uns sonst wie den Eltern, die ihrem Vierjährigen schon ein kostbares Spiel, ein theueres, großes Bilderbuch zum heiligen Christ kaufen. Womit wollen sie ihn später erfreuen?

2) Wir wollen auch mit unserem Lohnspenden in anderer Beziehung nicht zu verschwenderisch sein, nicht zu viel, zu oft loben und lohnen, sonst verwöhnen wir die kleinen Geister wieder, unsere Beifallsbezeigungen werden ihnen gleichgiltig und so verfehlt das Mittel den guten Zweck. Es geht uns dann wie den Eltern, die ihre Kleinen aus lauter Liebe, namentlich am Christabende und zu Geburtstagen, mit Spielen, Büchern u. dgl. förmlich überschütten. Was ist die Folge?

Ich hatte einmal einen Privatschüler, sieben Jahre alt, der so viel Spielzeug besaß, daß ein großer Kleiderschrank, mit sechs Regalen versehen, davon förmlich ausgestopft war. Was aber that mein Eleve? Er spielte mit keinem. — Dafür lernte er aber wol desto fleißiger? — Konnte ihm das durchaus nicht nachrühmen.

Welches wäre denn nun aber etwa der Lohn, mit dem wir haushalten können?

Es werden in dieser Hinsicht, namentlich von jüngeren Elementarlehrern, mancherlei Spielereien getrieben, sogenannte „Kinkerlitzchen" gemacht und gerade mit ihnen glauben sie rechte Pädagogen, rechte Lehrer der Kleinen zu sein. Kurz, sie werden, indem sie kindlich sein wollen, kindisch.

Erlaube mir, junger Freund, daß ich Dir die Stufenfolge auf diesem Felde, wie ich sie mir im Laufe der Zeit gebildet und für meine Person für recht erkannt habe, mittheile.

Ich steigere so:

1) **Ein einfaches Lob.**

Doch habe ich es mir zum Grundsatze gemacht, dasselbe nicht mit den bloßen Worten „gut", „brav", „schön", „recht", sondern in vollständigen Sätzen mit Nennung des Namens auszudrücken, als z. B.: „Adolph, Du hast gut gelesen." — „Bertha hat schön geschrieben." — „Emil hat jetzt brav geantwortet." — „Das war recht von Dir, Julchen." Ich finde, daß man sich

a. jene einzelnen Worte zu leicht angewöhnt, sodaß sie Einem dann mechanisch und unwillkürlich entschlüpfen (wer hätte diese Angewöhnung nicht schon hie und da in Katechesen u. dgl. gefunden!).

b. daß sie leicht überhört werden und daß ihnen schließlich

c. von Seiten der Kinder kein Gewicht mehr beigelegt wird.

Nennst Du aber consequent den Namen und drückst das Lob in einem vollständigen Satze aus, so kommt es mehr zur Geltung, macht den Empfänger und auf denselben mehr aufmerksam, und Du kommst weniger in Gefahr, daß Dir diese Art Lobspenden zur Gewohnheit werde.

Willst Du nun aber, vorausgesetzt, daß Du eben mit dem Lobertheilen haushälterisch umgehst, sehen, welche Wirkung eine so einfache Anerkennung auf Deine Schüler hat, so sieh Dir nur die Augen, das Gesicht des so Belobten, oder der Belobten, an. Sieh, wie das Auge glücklich strahlt, den kleinen Mund eine stille Seligkeit umspielt.

2) **Extra eine Hand geben.**

Dies aber hat wieder zwei Grade: Ich gehe entweder selbst zu dem Kinde — und das ist der geringere Grad — oder ich rufe es zu

mir an das Katheder und reiche ihm die Hand. Das ist in den Augen des Kindes viel, viel mehr.

Diese Auszeichnung, von mir eine Hand zu erhalten, lasse ich z. B. demjenigen werden, der eine Geschichte recht gut erzählt, der ein Stück recht gut gelesen oder geschrieben hat, der im Rechnen recht aufmerksam gewesen ist u. s. w. Ich thue es auch wol, wenn ein Schwächerer eine gute Antwort gegeben, oder ein Schüchterner einmal seiner Feigheit einen Stoß versetzt hat. Wem dieser Lohn zuzuertheilen ist, läßt sich allerdings nicht vorschriftsmäßig bestimmen. Der Lehrer muß hier selbst er- und abwägen.

Dieses Mittel aber, homöopathisch gebraucht, hat tiefe Wirkung. Gieb nur Acht, mit welchem Stolze — ja es ist ein gewisser Stolz — Hermännchen, den Du an das Katheder kommen ließest und ihm von da herab die kleine Hand schüttelte st, wieder nach seinem Platze geht; wie er beinahe die Augen niederschlägt, damit man ihm das „gemachte Glück" nicht so ansehen soll; wie ihn die Anderen staunend mustern, als müsse er jetzt eine ganz andere Gestalt angenommen haben. Und sollte es auch ein wenig Ehrgeiz sein, der jetzt die kleinen Seelen zur Nacheiferung entflammt, was schadet das? Einen gewissen Grad Ehrgeiz müssen wir zu wecken suchen.

3) **Aufrücken lassen.**

Davon kann natürlich nur da die Rede sein, wo es der Elementarlehrer für gut befunden hat, ein Oben und Unten zu unterscheiden und festzuhalten.

Ich habe das grundsätzlich nie gethan, indem ich, wie früher erwähnt, die Schüler stets nach der körperlichen Größe rangiren ließ. Nur in sofern habe ich von der Auszeichnung des Aufrückens Gebrauch gemacht, als ich diejenigen Schüler, die sich durch Fleiß und vor allen Dingen durch Ordnungsliebe auszeichneten, zu Bankobersten, den einen auch zum Klassenersten erhob.

Ich will jenes Oben und unten nicht verwerfen, und wo nun in dieser Weise ein Aufrücken stattfindet, wird das unbestritten den Avancirten mit Freude und Wonnegefühlen erfüllen. Ich sehe ihn da im Geiste im Sturmschritt nach Hause eilen und höre ihn schon aus der Ferne der Mutter zurufen: „Mama, Mama, heute bin ich hinauf gekommen!"

Noch viel schneller läuft freilich Gustav nach Hause und noch viel

lauter und triumphirender ruft er, wenn er die höchst beglückende Kunde bringen kann: „Mutter, ich bin Bankoberster geworden!“

Ist Einem nun gar der große Wurf gefallen, daß er zum Klassenersten creirt worden ist, so ist in der Regel mit dem kleinen Menschen — wenigstens für diesen Tag — zu Hause gar kein Auskommen mehr. Nicht blos allen Leuten im Hause, sondern auch allen im Dorfe, oder in der Stadt möchte er es wissen lassen, in welch hohe Stellung ihn der heutige Tag gebracht.

4) Eine gute Censur geben.

Soll dies aber seine Wirkung nicht verfehlen, so darfst Du, wenn Du die Censurbücher am Schlusse des Monats austheilst, dieselben nicht stumm vor jeden Eigenthümer hinlegen, sondern Du mußt Dich feierlich auf das Katheder setzen, den Act des Censurvertheilens durch einige Worte wichtig machen und dann zu jedem einzelnen Censurbuche, ehe Du es dem Betreffenden einhändigst, Deine Bemerkungen beigeben, in vorliegendem Falle hervorheben, daß Hinz oder Kunz heute eine bessere Censur hat erhalten können, weil er u. s. w.

Die Kleinen können die Censuren noch nicht selbst lesen und verstehen. Giebst Du nun keine Erläuterungen dazu, was soll dann Dein geschriebenes Urtheil für Einfluß auf Deine Schüler haben? Wie sollen sie erfahren, was Du geschrieben und über sie geurtheilt hast? Oder meinst Du, daß die Eltern das Nöthige besorgen werden? — Nicht immer richtig! Oder richtiger: Selten!

Mit dem Bewußtsein aber, eine gute Censur im Ränzchen zu haben, hüpft Bruno nicht minder glücklich nach Hause, als wenn er aufgerückt wäre, das glaube nur.

5) Ein Amt übertragen.

Aus dem Artikel: „Aeußere Ordnung“ erhellt, was ich für meine Person in meiner Klasse für Aemtchen eingeführt habe. Es giebt eben da einen Wasser-, Papier-, Thür-, Ordnungs- und Grußinspector. Eine dieser hohen Chargen zu bekleiden, einen so hervorragenden Posten einzunehmen ist für die Kleinen natürlich keine Kleinigkeit, sondern eine außerordentliche Ehre, nach deren Besitze sie drängen, deren Besitzer sie beneiden. Dazu ernannt zu werden, ist, da es eben nur wenig solche Würdenträger geben kann, ein großes Glück und demnach ein bedeutender Lohn.

6) **Eine Kleinigkeit schenken.**

Hier möchte ich aber das Wort „Kleinigkeit" recht betont wissen. Solche Prämien dürfen in der Elementarklasse nie über den Werth eines Dreiers hinaus gehen und dürfen ebenfalls nicht alle Tage verabreicht werden. Dergleichen Gaben sind bei mir: Ein Schiefer, ein Bleistift, ein Bogen weißes oder buntes Papier, ein Stückchen Gummi, ein Bildchen, eine Stahlfeder (wenn die Kinder bereits im Schreibebuche schrieben), ein einfacher Federhalter u. s. w. Ein bunter Schiefer kostet etwa einen halben Pfennig. In meiner Klasse aber habe ich einzelne Kinder, deren Eltern wohlhabend, sogar reich sind. Lächerlich! Wie kann man nur solchen Kindern ein Geschenk für einen Heller machen und sie auch noch damit belohnen wollen?

Und doch, lieber Freund! Die reichsten, wie die ärmsten Kinder waren über einen Prämien-Schiefer gleich sehr glücklich. Ich bin überzeugt, daß die sogenannten reichen Kinder (Elementarschüler natürlich) eine Schieferstange als Lohn aus der Hand ihres Lehrers weit, weit mehr entzückt, als ein Geschenk für einen Thaler aus der Hand der Eltern. Ich habe diese meine Behauptung vielfach aus dem Munde wohlhabender Eltern bestätigt gefunden, indem sie mir schilderten, mit welchem unbeschreiblichen Jubel ihr Karlchen mit dem geschenkten Schiefer nach Hause gekommen sei, wie er ihn hochgetragen, ganz besonders heilig aufgehoben und ihn „geweihet", nämlich beschlossen habe, denselben nicht zum gewöhnlichen Gebrauche zu nehmen.

Aber auch die Ueberreichung eines solchen Geschenkes muß mit großer Feierlichkeit, mit Ceremonie geschehen. Als z. B., der kleine Otto hätte in der biblischen Geschichte recht gut erzählt oder geantwortet, oder er hätte recht gut gelesen u. dgl. und ich ihm einen solchen Lohn zugedacht, so pflege ich das in folgender Weise zu thun:

Nachdem die betreffende Stunde geschlossen, sage ich etwa: Setzt Euch noch einen Augenblick in Ordnung, Kinderchen, die Hände geschlossen. Ich habe noch etwas vor. (Wie da alle stutzen!) Ich habe mich in dieser Stunde über Einen von Euch recht freuen können. Er hat die biblische Geschichte recht gut erzählt und sich auch sonst recht viel Mühe gegeben. Weil er mir nun Freude gemacht hat, will ich ihm auch eine Freude machen. Seht da einen schönen, neuen Schiefer (ich zeige ihn hoch), den ich selbst gespitzt habe. Diesen Schiefer will ich diesem fleißigen Schüler schenken. Wer wird das denn nun sein?

— (Pause machen. Welche Spannung in allen Gesichtern! Welche Ruhe! Welches Harren!) Ich werde ihn jetzt nennen. — Karl N. N. ist's. — Fritz und Hermann, nehmt einmal den Karl bei der Hand, und führt ihn her zu mir. (Er wird feierlich vor das Katheder geführt.) Seht, wie hübsch das ist, wenn ein Schüler seinem Lehrer Freude macht: „Hier, mein lieber Karl, hast Du zum Lohne dafür diesen Schiefer!"

Von allen Augen begleitet, von allen seinen Mitschülern beneidet, seines Glückes trunken, geht Karlchen jetzt wieder zu seinem Platze zurück. Der Schiefer wird nun von ihm und zwar mit freudeleuchtenden Blicken von allen Seiten besehen — auch die Nachbarn begehren ihn wol zu sehen — und dann wird er sorgfältig aufgehoben.

Ich halte es auch für keine pädagogische Sünde, etwa einmal zu sagen: „Wer mir morgen die Geschichte recht gut erzählt oder liest, wer das Verschen recht gut kann, bekommt dieses Bildchen hier." Mögen sie nun auch einmal um des Preises willen fleißig sein, thut nichts, sie haben doch den Gewinn davon. Nur darf man sie nicht mit solchen Preisen verwöhnen. Ein derartiger Egoismus, beziehe er sich auch nur auf die Ehre, schadet weder den Kleinen, noch überhaupt einer Schule etwas. Wenn er doch in mancher Schulstube nicht allzusehr zu vermissen wäre!

7) Den braven Schüler einmal zu Hause besuchen.

Auch das ist ein Lohn, der die Kleinen in reichem Maße beglückt und von guter Wirkung ist. Nur muß man einen solchen Besuch vorher erst zu einer Auszeichnung stempeln. Man muß sagen: „Weil Du ein so fleißiger und ordentlicher Schüler bist, August, werde ich Dich einmal besuchen", u. dgl. Kündigen wir ihm dann endlich Tag und Stunde unseres Besuches an, so bin ich dessen gewiß, daß Gustchen vom frühesten Morgen an davon spricht, daß er es allen Leuten zuruft: „Heute kommt mein Lehrer zu mir!" daß er sich eine Stunde vorher ans Fenster setzt, oder an die Hausecke stellt und nach der Gegend hinspäht, wo er herkommt, daß er endlich jubelnd aufschreit: „Jetzt kommt er! Jetzt kommt er!"

Welchen Eindruck ein solcher Belohnungsbesuch auch auf die Eltern machen wird, davon soll hier nicht weiter die Rede sein.

8) **Mit den braven Schülern einmal spazieren gehen.**

Ich möchte sagen, das ist das non plus ultra von Lohn für die Kleinen. Soll aber dieser Preis seine Wirkung und seinen Zweck nicht verfehlen, mußt Du ihn lange vorher schon als Preis hinstellen. Es kann und soll dies kein Lohn für eine momentane Leistung, sondern eine Auszeichnung für gutes Verhalten und redliches Streben während eines längeren Zeitraumes sein.

Ich würde also zu Anfange eines Monates sagen: „Kinder, ich habe mir Etwas vorgenommen. Heute geht ein neuer Monat an. Wer von Euch diesen Monat recht fleißig, aufmerksam und ordentlich ist, dem will ich, wenn dieser Monat zu Ende ist, eine ganz besondere Freude bereiten. Ich werde am Schlusse des Monats die braven Schüler zu mir kommen lassen und werde einen Spaziergang in den Wald (u. s. w.) mit ihnen machen. Also, das wißt Ihr nun. Ich werde nun sehen, wen ich werde mitnehmen können."

Vor allen Dingen mußt Du nun freilich auch Wort halten. Das Gegentheil würde Deine kleinen Lieben sehr betrüben, denn man muß es wissen und beobachtet haben, wie sehr sich die Kinderchen auf einen solchen Tag freuen! Sodann mußt Du aber auch streng consequent sein. Wer sich der Freude nicht würdig gezeigt hat, darf nicht mit und wenn er noch so bitterlich weinte und wenn es auch das Söhnlein des Herrn Pastors wäre. — Wolltest Du nicht streng sein, so dürftest Du den Spaziergang auch nicht als eine Belohnung ankündigen.

Lieber Freund! Es ist leicht möglich, daß mancher andere Elementarlehrer noch mehr, noch andere Lohnmittel kennt und handhabt, und daß ich das Füllhorn der in dieses Bereich einschlagenden Freuden der Kleinen noch nicht erschöpft habe. So viel aber hoffe ich, daß Du, wenn Du die hier angegebenen Winke und Maßregeln benützest, ganz leidlich auskommen und ganz rechtschaffen aushalten kannst.

Nur das Eine wiederhole ich noch einmal: Sei mit Lob und Lohn nicht verschwenderisch, sonst erschwerst Du Dir die Arbeit und läufst allerdings Gefahr, schließlich in die unangenehme Lage jener Gärtnersfrau zu kommen, deren Ziege nur dann fortzubringen war, wenn jene ihr mit der Kohlstaude voranging.

B. Die Strafe.

„Strafe muß sein!“ Ein uraltes Volkswort und — wahr. In welcher Menschenverbindung, in welchem Staate, in welcher Gemeinde, in welcher Familie fände es nicht seine Anwendung? Standen diese Worte doch schon über der Pforte des verlassenen Paradieses geschrieben, finden wir sie doch fast auf jedem Blatte der Bibel wieder, tönen sie uns doch tagtäglich aus den geheimen Tiefen des Himmels herab.

Strafe muß sein, auch schon in der Elementarklasse. „Aber die kleinen Kinderchen, mein Gott, die wird man doch nicht schon bestrafen wollen? — Was können denn die Kinderchen schon thun? — Es sind ja eben nur unverständige Kinder? — Lieber Gott, die kleinen «Krabben» sollen schon bestraft werden? — Solchen kleinen Kindern muß man doch wirklich was zu gute halten?“

Strafe muß sein, auch schon in der Elementarklasse, sobald sie die Kinder verdient haben, und an diesem Grundsatze kann kein Jota geändert werden.

Verdient haben. Bringt uns Engel, ihr Eltern, dann wollen wir die Zuchtruthe gern verbrennen. Strafen ist kein Vergnügen, weil es — abgesehen von allem Anderen — nie ohne Aerger für den Lehrer abgeht.

Nun aber wollen wir uns einmal am ersten Schultage eine Elementarklasse besehen. Da sitzen die 40, 50, 60, ja (leider in oft recht renommirten Städten!) 70 Neuaufgenommenen. Wir wollen jetzt weder an Stadt und Land denken, noch den wesentlichen Unterschied zwischen Bürger- und Armenschulen machen. Jedes Kind ist in einem anderen Familienkreise und nach anderen Grundsätzen erzogen, jedes unter anderen Verhältnissen aufgewachsen: das eine im Sonnenschein des Glücks, das andere unter den Stürmen und Wettern der Noth; das eine athmete von seiner Wiege an die frische Luft häuslichen frommen Friedens, das andere wurde unter Zank und Streit, unter Flüchen und Gemeinheiten großgesäugt; das eine ist eine Frucht grenzenloser Affenliebe, das andere das unschuldige Opfer roher Tyrannei u. s. w.

In der Schule nun tritt ihnen plötzlich das Gesetz, die Pflicht entgegen, die da heißt: „Still sitzen! Schweigen! Aufpassen! Merken! Arbeiten! Lernen! Ordentlich sein! Reinlich sein! Artig sein!“

Vor die Seele und das Gewissen des Lehrers aber tritt die Aufgabe: „Diese Kinder sollst Du bilden, **erziehen!** Diese Kinder sollst

Du zu allem Guten anhalten! In sie sollst Du die Samenkörner der Religion säen! In ihnen sollst Du den Grund zu ihrem zeitlichen und ewigen Glücke legen! Man wird diese Kinder von Dir fordern! An ihren Früchten (auch Kenntnissen) wird man erkennen, was Du ihnen gewesen bist!"

Der verständige Elementarlehrer weiß an jenem ersten Tage, wen er vor sich hat. Er weiß, daß diese Kinder eben da sind, um erst zu lernen. Er weiß, daß auf einen Hieb kein Baum fällt. — Seine Arbeit beginnt. Er hat Nachsicht. Er hat Geduld. Er weiß, daß er sie haben muß. Er ordnet an. Er sagt den Kindern, was sie thun sollen. Er bestimmt, was zu unterlassen ist. Er sagt dies alles mit Liebe und Freundlichkeit. Er sagt dies alles so einfach, so deutlich, daß es alle begreifen müssen. Er verlangt nicht mehr, als was sie thun können. Wo das Wort nicht ausreicht, giebt er sich selbst zum Modell. Er zeigt, er macht es vor. Es bedarf nun blos der Nachahmung von Seiten des Kindes, des Gehorsams.

Aber — — — was er will, geschieht nicht von allen. Da fängt er von vorne an, wiederholt, was er gesagt, gethan. Er hat Geduld. — Noch gehorchen nicht alle. Er wird der Wiederholung nicht müde. Er sucht den Ungehorsam (Ungehorsam ist eigentlich in der Schule die Wurzel alles Uebels) im Stillen zu entschuldigen; er klagt sich vielleicht selber an, daß er selbst nicht den rechten Weg eingeschlagen. Er hat viel Geduld.

So wird der gute Elementarlehrer nicht müde, immer und immer wieder nur auf gütlichem Wege sein Ziel zu erreichen. Er ge- und verbietet im eigentlichen Sinne des Wortes „zehn, ja zwanzig Mal".

Da merkt er endlich, daß es bei dem Einzelnen am guten Willen fehlt. Was nun?

Strafe muß sein. Es bleibt schließlich nichts Anderes übrig. Stellt den gutmüthigsten Vater, die sentimentalste Mutter an die Stelle eines solchen Lehrers, und ich bin fest überzeugt, sie werden viel eher und viel nachdrücklicher das Strafrecht üben, als es der gewissenhafte Lehrer thut.

Darum, wenn Deine Kleinen auf immer und immer wiederholte Erinnerung nicht folgen, dann strafe sie.

Daß aber jede Lebensstufe ihre besonderen, dieser entsprechende Strafen haben müsse, weißt Du schon als Lehrer im Allgemeinen. Daß

man nicht „mit Knütteln unter die Kleinen fahren kann", weiß Jeder, der auch nicht Lehrer ist.

Wir müssen bei unseren Strafen wählerischer sein, als die Lehrer, die es mit dem reiferen Alter zu thun haben. Und weil wir dazu genöthigt sind, müssen wir gleichsam darauf sinnen, das Bereich unseres Strafverfahrens auszukaufen, oder mit anderen Worten, die möglichen Strafen zu zergliedern, um nicht nur Auswahl, sondern auch eine längere Kette von Progression zu haben, ehe wir zu dem Aeußersten, zu körperlichen Züchtigungen schreiten. — „Wie? Was? Körperliche Züchtigungen in der Elementarklasse?" — — Davon später.

Ich will Dir sagen, lieber junger Freund, wie ich für meine Elementarklasse — nach meiner Erfahrung — die Strafen gegliedert und ihre Aufeinanderfolge bestimmt habe. Vielleicht sagt Dir das Recept zu und Du entschließest Dich, davon Gebrauch zu machen.

Nun mußt Du aber nicht glauben, daß ich mir diese Reihenfolge etwa tabellarisch aufgeschrieben und an die Wand gehängt habe und daß ich nun jedesmal genau hinsehe, ob Nr. 2 oder Nr. 7 oder etwa Nr. 8 daran ist. Das wäre eine lächerliche Pedanterie und würde im Gefolge haben müssen, daß man sich auch ein Schülerverzeichniß zu dem Zwecke anlegen müßte, zu notiren, ob Gottfriedel schon mit Nr. 1 oder 2 oder 3 u. s. w. bestraft worden sei. Aber es ist gut, sich bewußt zu werden, was man in der Elementarklasse als Strafe anwenden und wie man sie etwa rangiren lassen kann.

Ich sage „etwa". Richtet sich ja doch das Strafmaß ganz besonders nach der Individualität des Kindes. Bei dem Julchen reichen Nr. 1—4 aus, bei dem trotzigen Julius muß man dagegen bald zu Nr. 5 schreiten.

Zu Strafen in der Elementarklasse stemple ich folgende Maßregeln. Ich führe sie zugleich in ihrer Aufeinanderfolge nach Maßgabe des Strafgrades an:

1) Einfaches längeres Ansehen des Kindes.

Wie der nun selige Professor Bock ein „warmes Jäckchen" sein liebes Hausmittelchen nannte, möchte ich dieses kleine Strafmanöver mein liebes Schulmittelchen nennen. Es thut nicht weh und hat doch eine recht gute Wirkung. Man kann dieses Mittelchen auf zwiefache Weise anwenden, das stumme Pausiren und Ansehen kann a. der ganzen Klasse, b. einem einzelnen Kinde gelten.

a. Es kommt vor, daß man der ganzen Klasse eine durch irgendwelche Umstände herbeigeführte Zerstreutheit, Unaufmerksamkeit und Unruhe anmerkt. Es trägt sich auch zu, daß die Kinder, indem sie gerade recht lebhaften Antheil am Unterrichte nehmen, zu bewegt, zu munter werden, daß, so zu sagen, in der Hitze des Gefechtes die äußere Ordnung „aus dem Leime" geht, wie dies z. B. in einer munteren Rechen- oder Anschauungsstunde leicht geschehen kann. In solchen „mobilen" Zeiten thut jenes Mittelchen Wunder. Man bricht plötzlich ab, steckt ein ernstes Gesicht auf, schweigt und sieht, womöglich regungslos, die Klasse an. Einige Secunden dauert die Bewegung noch fort. Bald aber gewahrt Eines nach dem Anderen das sonderbare Schweigen, die eigenthümliche Haltung des Lehrers. Man stutzt. Eines nach dem Anderen verstummt. Eines nach dem Anderen heftet seine Blicke auf den Lehrer. Es wird stiller und stiller. Endlich wird es mäuschenstill. Alle sitzen regungslos. Keines rührt sich mehr. Aller Augen haften an dem Lehrer. Man läßt sie noch einige Secunden — wol auch eine Minute — in dieser Situation und dann — ohne auch nur ein einziges Wort des Tadels auszusprechen — fährt man ruhig weiter fort. Sei versichert, lieber Freund, die Kinder wissen recht gut, auch ohne daß Du eine Silbe sprachst, wie viel es geschlagen hatte.

Sobald die Ordnung wieder über die Ufer tritt, oder sobald die Lebhaftigkeit wieder übersprudelt, wiederholst Du Dein Manöver, und bist Du nur consequent darin, wirst Du sehr bald eine ruhige Lebhaftigkeit erzielen, die wohl thut und die Arbeit erleichtert.

b. Ganz ähnlich verfahre ich, wenn sich dieser § 1 unseres Strafgesetzbuches auf ein einzelnes Kind beziehen soll.

Ich sehe z. B., daß ein Kind tändelt, spielt, plaudert, ist zerstreut u. dgl. Da breche ich plötzlich ab, stecke die höchste Potenz der Amtsmiene auf und sehe das Kind unverwandt an. Ich sage kein Wort. Durch diese Pause wird das Kind aufmerksam. Es sieht mich an. Es merkt, daß meine Blicke ihm gelten. Augenblicklich nimmt es die gesetzliche Haltung an. Es faltet die Hände. Es schlägt beschämt die Augen nieder. Es erröthet wol gar. Nach einigen Secunden blickt es wieder „recognoscirend" nach mir hin. Mein Blick lastet noch immer auf ihm. Es fühlt sich zerknirscht! — Es ist curirt. — Noch einige Secunden, und ich fahre ruhig fort.

Daß die anderen Kleinen hierbei im Stillen denken: „Der möchte

ich nicht sein!" bin ich fest überzeugt. Und so wirkt dieses Strafverfahren auch abschreckend.

2) Einfach erinnern, durch Nennung des Namens.

Soll diese Strafe die rechte Wirkung haben, darfst Du freilich nicht so ohne alle Ceremonie, ohne allen éclat den Namen des kleinen Sünders rufen. Auch hier mußt Du erst eine Pause machen, ein längeres Schweigen eintreten lassen, sodaß die Aufmerksamkeit rege gemacht wird. Dann erst nennst Du, entweder bedauerlich oder drohend, oder auch entrüstet — je nachdem — den betreffenden Namen.

Dieses „Aufrufen", wenn es eben in der rechten effectvollen Weise geschieht, genügt in den meisten Fällen, den Säumigen zur Erfüllung seiner Pflicht zurückzurufen.

Wenn freilich ein Lehrer aller Augenblicke einen seiner Schüler, oder gleich fünf, sechs in einem Athem mit Namen rufen wollte, würde die Wirksamkeit dieser Strafe natürlich außer Kraft gesetzt und das kleine Völkchen bald daran gewöhnt sein.

3) Einfach gebieten, oder verbieten.

„Otto, schreibe!" — „Anna, sei aufmerksam!" — „Paul, sitze gerade!" — „Emma, lies nach!"

„Bruno, plaudere nicht!" — „Sophie, spiele nicht! — „Eduard, sieh nicht zum Fenster hinaus!" — „Agnes, sei nicht zerstreut!"

Bei solchen Zurufen tritt die Natur des Strafens schon ganz deutlich hervor. Es ist ein Tadel vor der ganzen Klasse. Das betreffende Kind weiß, alle Anderen haben den Tadel gehört. Es schämt sich. Es ist ihm unangenehm. Es ärgert sich im Stillen. Es sieht sich vor, nicht wieder in die Lage zu kommen.

Natürlich gilt auch hier wieder, wie überhaupt bei allen Strafen, daß der Lehrer sparsam damit umgehe. Man kann die Kinder sogar an die „Prügel" gewöhnen, und manche Erzieher sollen es darin gar weit gebracht haben.

4) Einfacher Tadel.

„Woldemar, Du bist sehr unfolgsam!" — „Elise, Du beträgst Dich heute gar nicht artig!" — „Heinrich, Du machst mir heute keine Freude!" — „Ella, Du hast jetzt gar nicht Achtung gegeben!" —

„Georg, diese Seite hast Du liederlich geschrieben!" — „Ernestine, Du bist schwatzhaft!"

So ähnlich klingt ein solch einfacher Tadel. Große Knaben oder Mädchen würden sich mitunter wenig aus einem solchen Urtheile machen. Die Kleinen frappirt es mehr. Sprichst Du nun diesen ganz bestimmten Tadel mit der nöthigen Gewichtigkeit, mit dem erforderlichen Accent aus, läßt Du aus Deinem Tone Dein Bedauern oder Deine Mißstimmung hervorleuchten, so wird jener nicht verfehlen, auf das Gemüth der betreffenden Kleinen einen gewissen schmerzlichen Druck zu üben. Es fühlt sich ernst bestraft.

5) An das Katheder kommen lassen und leise verweisen.

Ist auch ein oft recht durchschlagendes Hausmittelchen. Diesen Strafact führe ich in folgender Weise aus: Der kleine queckfilberartige Arthur neckt schon wieder seinen Herrn Nachbar. § 1—4 des Strafgesetzbuches sind bei ihm ohne Erfolg geblieben. Da befehle ich, auf dem Katheder sitzend: „Arthur, komme einmal zu mir!" Dieser Befehl macht schon Sensation unter den Kleinen. Dieselbe steigert sich, wenn ich den Befehl durch einen Adjutanten überbringen lasse. Das geschieht so: Ich winke den Klassenobersten zu mir. Dem flüstere ich ins Ohr: „Gehe hin zum Arthur und sage ihm leise, er solle einmal zu mir kommen." Der Adjutant geht, seine Ordre zu überbringen. Aller Blicke geleiten ihn. „Was muß es geben?" denkt Jedes bei sich. Er zischelt dem Arthur ins Ohr. Todtenstille! Arthur erschrickt. Sein Gesicht nimmt eine andere Farbe an. Er erhebt sich zögernd. Er wankt dem Katheder zu. Ihm ist bange. Aller Arbeit ruht. Alle begleiten den „armen Sünder zum Gericht".

Endlich steigt er zu mir auf das Katheder. Da erfasse ich seine Hand, halte ihm sein Unrecht vor und rede ihm zu Gewissen. Aber das thue ich in so leiser Sprache, daß nur er mich verstehen kann. Dieses Geheimnißvolle aber wirkt wunderbar auf ihn. Auf der einen Seite erfährt er, daß er mich betrübt hat, auf der anderen aber sieht und fühlt er recht gut, daß ich ihn schone, indem ich verhüte, daß es die Anderen hören. In der Regel sah ich bei Anwendung dieser Strafe — Thränen.

Wie aber wirkt dieses geheime Gerichtsverfahren erst auf die Anderen! Wie schon gesagt, Todtenstille ruht auf dem ganzen Kreise. Alle fürchten mit. Alle ahnen — und doch vermag sich keiner klar zu

sagen, was eigentlich dort auf dem Katheder vorgeht. Diese bängliche Ruhe hält in der Regel eine ziemliche Weile nach. Jeder scheint sich vor ähnlichem Geschicke hüten zu wollen.

6) Beim Fortgehen keine Hand geben.

Ich bemerke hier, daß bei dieser, sowie bei allen noch nachfolgenden Strafen, auch erst die Androhung derselben vorausgehen kann. In den meisten Fällen wird schon die bloße Androhung der Strafe, die folgen soll, die gewünschten Dienste leisten.

Will ich nun genannte Strafe in Anwendung bringen, so geschieht das eben nicht unvorbereitet, sondern ich kündige die Maßregel an. Sobald ein Kind, nach meinem Ermessen — und wenn es früh um 8 Uhr ist — dieselbe verdient hat, sage ich etwa: „Weil Gustav schon wieder seinen Schiefer vergessen hat, bekommt er heute zur Strafe keine Hand von mir. Der Gustav dauert mich, aber ich kann ihm nicht helfen."

Sind die Kleinen zeither in ihrer Kindlichkeit erhalten worden, bin ich versichert, daß dem betreffenden Kinde von dem Augenblicke der Publication des Urtheils an, bis zum Schlusse der Schule, die gute Laune gänzlich verdorben ist. Es fürchtet sich vor dem Abschiede vom Lehrer. Es schämt sich vor seinen Mitschülern, es fühlt sich hart bestraft. Wenigstens bürgt mir meine Erfahrung dafür. Ich habe gesehen, wie sich ein solches Kind beim Fortgehen absichtlich zurück zog, um das letzte sein zu wollen. Warum? — Ich habe gesehen, wie das Eine mir flehentlich das kleine Händchen entgegenstreckte und mit Thränen im Auge bat, ich solle ihm doch eine Hand geben. Es that mir wirklich im Herzen weh, es ihm abschlagen zu müssen. Ich habe aber immer gefunden, daß schon in der Elementarklasse Consequenz besser ist, als schließlich „Gnädigsein".

7) Aufstehen lassen.

Du könntest meinen, lieber Freund, das sei eine sehr gelinde Strafe und müsse im Strafgesetzbuche viel weiter vorne rangiren. Du hast Recht, wenn Du voraussetzest, daß man dieselbe so mir nichts, dir nichts, so je nach dem augenblicklichen Einfalle verhänge. In den spätern Klassen ist freilich mit diesem bloßen „Aufstehenlassen" nicht viel zu bewirken, namentlich bei Knaben. Was genirt das den 12-, 13jährigen Jungen? In der Elementarklasse aber läßt sich etwas Erhebliches daraus machen und damit erzielen. Man muß nur erst den rechten Commentar

dazu geben, namentlich muß man hervorheben, was es für eine Schande ist, nicht, wie die Anderen, sitzen zu dürfen. „Alle können sitzen, sieh Dich einmal um, und Du allein mußt stehen. Und wenn nun jetzt Jemand Fremdes hereinkäme, das würde Dich gleich sehen und gleich fragen, warum Du nicht sitzen dürfest, u. s. w. Wenn jetzt Dein Papa (Deine Mama) hereinkäme und u. s. w."

Unter solcher vorhergegangener Charakterisirung dieser Strafe gewinnt sie in den Augen der Kleinen an großer Bedeutung, an Gewicht. Dazu kommt noch, daß mit dem „Stehen" mancherlei Unbequemlichkeit verbunden ist, und so wirkt die Strafe, wie sie wirken soll.

Daß man einen solch kleinen Menschen nicht etwa eine Stunde lang stehen läßt, bedarf kaum erst erwähnt zu werden.

8) Nicht mit Anderen hinausgehen lassen.

Ich muß hier flugs hinzusetzen: falls kein Bedürfniß vorliegt. Wie früher erwähnt, lasse ich meine Kleinen nach jeder Stunde bankweise hinausgehen. Wenn ich nun zu dem Einen sage: „Wilhelm, Du darfst heute nicht mit hinaus gehen", so wirkt das sehr niederschlagend auf ihn. Wenn nun vollends seine Bank an die Reihe kommt, alle fröhlich hinaushüpfen und er allein sitzen bleiben muß, so ist ihm das höchst, höchst fatal. Er sieht entweder sehnsüchtig den Anderen nach oder beschämt vor sich nieder. Ich habe auch gesehen, wie sich der so Bestrafte, um es nicht merken zu lassen, wie er sich schäme und ärgere, schnell irgend etwas mit seinem Ränzchen u. dgl. zu schaffen machte. Mich konnte er natürlich damit nicht täuschen.

9) In der Freiviertelstunde zurückbehalten.

Dieses Strafmittel kann natürlich nur da angewendet werden, wo die Schulen so organisirt sind, wie bei uns in Dresden. Nach je zwei Unterrichtsstunden nämlich wird eine Viertelstunde frei gegeben. Diese Zeit steht den Kindern zu freier Disposition, d. h. so weit es sich mit der Disciplin verträgt. Alle Kinder gehen wieder bankweise hinaus. Während des Sommerhalbjahres aber werden sie in den Schulhof, oder sonst auf einen freien Platz geführt, und hier können sie sich — natürlich innerhalb gewisser Schranken — tummeln.

Mittwoch und Sonnabend Vormittags nun haben auch die Elementarschüler drei Stunden hinter einander und sind deshalb bei der Freiviertelstunde betheiligt. Sie können also im Sommer eine Viertelstunde

lang „Hofleben" genießen, und das ist wirklich allemal ein Fest für die Kleinen. Desto mehr Strafe aber auch für den, der jenen Arrest zu erdulden hat. Ach, das thut ihm weh, so allein in der leeren Stube sitzen zu müssen, während die Andern fröhlich draußen herumhüpfen. Er weiß ja, wie lustig und munter es draußen zugeht. O, solcher Arrest ist bitter!

10) Von einer allgemeinen Beschäftigung ausschließen.

Hierbei gilt annähernd das Sprichwort: „Womit Du sündigest, wirst Du bestraft." Ist Gretchen im Lesen wiederholt zerstreut, faul u. s. w. gewesen, wird sie damit bestraft, daß sie aus dem Kreise austreten, oder das Buch zumachen muß und für diesmal durchaus nicht mehr mitlesen darf. Sie darf den Mund nicht öffnen.

Giebt sich Gottfriedchen im Schreiben durchaus keine Mühe u. s. w., nehme ich ihm — natürlich mit Gewichtigkeit — die Tafel und den Schiefer weg, er muß seine Hände zusammenlegen und still und gerade dort sitzen.

Treibt Theodor beim Singen wiederholt Allotria u. s. w. u. s. w., wird plötzlich eine feierliche Pause gemacht und Theodor wird excommunicirt, vom Singen ausgeschlossen. Er muß den Mund schließen und darf keine Silbe mehr mitsingen.

Für den ersten Augenblick will es oft scheinen, als machten sie sich aus dieser Strafe weniger. Je länger sie nun aber die Rolle eines gänzlich Unthätigen spielen müssen, desto mehr merkt man ihnen die Unbehaglichkeit, die Last der Strafe an. Die Scham ist hier wieder ein wirksames Element.

11) Den Namen an die Tafel schreiben.

Auch dieser Paragraph erleidet bei mir — beschuldige mich nicht grausam der Tändelei, wir haben die Welt der Kleinen vor uns und da müssen wir aus Kleinem Großes machen — eine Variation. Nachdem ich in wohlgesetzter Rede geschildert habe, welch außerordentliche, unerhörte Schande und Strafe es ist, wenn der Lehrer den Namen eines ungehorsamen u. s. w. Schülers an die Tafel schreiben muß, sodaß ihn alle gleich lesen und den Ungehorsamen gleich kennen lernen können u. s. w., schicke ich vorerst die Androhung voraus: „Ich sehe Einen, der heute gar nicht fleißig schreibt. Ich nenne ihn jetzt noch nicht, wenn er aber nicht gleich fleißig ist, werde ich seinen Namen zur Schande an die Tafel

schreiben." — Man sieht sich um. Selten weiß man, wer eigentlich gemeint sei. Jeder glaubt mehr oder weniger „Werch am Rocken" zu haben, und so werden sie alle dadurch etwas schüchtern.

Hilft das nicht, ist die Androhung von dem Betreffenden wieder vergessen, so ergreife ich in aller Stille die Kreide und schreibe — mit einer gewissen Förmlichkeit — ein Kreuzchen an die schwarze Tafel. — „Ich sehe, der Eine dort unten ist immer noch nicht fleißig. Ich habe ihm vor der Hand blos ein Kreuzchen gemacht. Folgt er aber jetzt noch nicht, so schreibe ich seinen Namen hier an die Stelle, wo das Kreuzchen steht!" —

Ich habe es schon oft erlebt, daß es bei diesem Kreuzchen geblieben ist. Es wurde zu einem kleinen Gespenste, namentlich durch sein Geheimniß. Der Faule ging ins Zeug und alle anderen folgten seinem Beispiele. Sah ich nun dies, dann löschte ich auch wol das Signum wieder weg, ohne den Betreffenden zu nennen. „Weil ich jetzt sehe, daß er wieder fleißig schreibt, will ich das Kreuzchen wieder weglöschen und will's auch nicht sagen, wem es gegolten hat."

Kommt es aber endlich zum Anschreiben des Namens, so sage ich etwa: „Nein, nun ist mir's zu toll, nun muß ich den Faulen anschreiben." Ich schreibe, schreibe den Namen möglichst gut, lese ihn aber nicht vor. Ein Blick von mir sagt dem Betreffenden schon, daß ich ihn angeschrieben habe. Nun aber geht's an ein Studiren und Buchstabiren, bis der Eine oder der Andere (wenn sie noch nicht alle Geschriebenes lesen können) den Namen heraus hat. „Otto Schulze", flüstert nun der Eine dem Andern zu, und bald geht es leise durch die ganze Klasse: „Otto Schulze!" Alle sehen diesen an. Otto Schulze aber schlägt zerknirscht die Augen nieder.

Es läßt sich diese Strafe steigern, je nachdem man den Namen eine Stunde, oder wol gar den ganzen Tag stehen läßt.

Einer meiner Schüler hatte einmal durchaus Nachmittags nicht in die Schule gewollt, weil ich ihm androhte, daß sein Name den ganzen Tag über stehen bleiben solle.

12) An die Thür stellen.

In Schulklassen, wo diese Strafe alle Tage, womöglich alle Stunden vorkommt, wo nicht selten gleich ein halbes Dutzend Schüler dazu verurtheilt sind, ist ihre Wirkung freilich ziemlich gleich Null. Kann nicht anders sein. Dann aber lieber eine solche Strafe abschaffen, denn sie

ſchadet. Du kannſt ſie aber auf ihrer „Höhe“ erhalten, namentlich in der Elementarklaſſe, wenn Du ſie ſelten dictirſt und dann mit einer gewiſſen Oſtentation ausführſt. Du mußt, indem Du die Androhung ergehen läßt, darthun, welche Schande darin liegt, wenn ein Kind an der Thür ſtehen müſſe, wenn es nicht mehr unter den anderen ſitzen dürfe u. ſ. w.

Soll der Strafact dann wirklich ausgeführt werden, ſo gehſt Du ganz ruhig zu dem „Unartigen“ hin, nimmſt ihn bei der Hand und ſprichſt etwa: „Komm, Ferdinand, Du kannſt jetzt nicht mehr unter den Anderen ſitzen bleiben. Ich muß Dir ein Plätzchen für Dich allein anweiſen. Das iſt aber ein Schandplätzchen! Wenn nun jetzt Dein Vater oder Deine Mutter herein träten und ſähen Dich hier an der Thür ſtehen? Was würden ſie ſagen! Sie würden erſchrecken! Denke nur, wie das ausſieht, daß Du ſo allein hier ſtehſt u. ſ. w.“ Die Thränen bleiben bei ſolcher Anſprache in der Regel nicht aus. Laß die Kleinen aber nicht zu lange ſtehen!

13) Nach der Schule zurück behalten.

Dieſe Strafdictirung wird in der Regel von den Kleinen ſchon mit Thränen vernommen und die Strafe ſelbſt unter Schluchzen verbüßt. Sie iſt auch ſchwer. Alle gehen fort, hüpfen wohlgemuth auf dem Wege dahin, er allein muß ſitzen bleiben, iſt gleichſam eingekerkert. Und wenn nun die Eltern fragen, warum er ſpät nach Hauſe komme, ſoll er's ſagen? Die Schulſtube iſt plötzlich ſo weit, ſo leer, ſo öde! Er allein noch ſitzt darin. Und wie langſam laufen die Minuten ab! — verſteht ſich, daß der Lehrer ſelbſt mit dableiben muß.

Wie oft habe ich in dergleichen Fällen ſchon ein, ich möchte ſagen herzzerreißendes Bitten und Flehen gehört, ſo inſtändig, daß ſchließlich meine Conſequenz über den Haufen geworfen wurde. Und welcher Stein fiel von dem kleinen Herzen, wenn ich den Gefangenen ſchließlich begnadigte!

Dieſe Arreſtſtrafe wird ſehr geſteigert durch

14) Dableiben laſſen in einer fremden Klaſſe.

Dieſe Strafe iſt Manchem geradezu fürchterlich! Ein kleiner Knabe, den ich dazu verurtheilt hatte und den ich eben (meine Schulſtube liegt parterre) die Treppe hinauf geleiten wollte, nach einer anderen Klaſſe, machte plötzlich Rechtsumkehrt, ſprang zur nahen Hausthür hinaus und

— hast Du ihn nicht gesehen, Kopf über — die Straße dahin. Ihn einzuholen war nicht möglich. — Ein Anderer, als ich ihn fortführen wollte, warf sich geradezu vor mir auf die Dielen, um nur nicht folgen zu dürfen. Ich hätte ihn tragen müssen, hätte ich meinen Beschluß ausführen wollen. — Ich begnadigte ihn auf Handgelöbniß.

Bei Ausführung dieser Strafe ist indes die Vorkehrung nöthig, daß den Kindern in der betreffenden höheren Klasse aufs Strengste anbefohlen wird, daß sie den „Büßer" nicht auslachen u. dgl. — Eine Viertelstunde solcher Arrest genügt in den meisten Fällen.

15) **Herabsetzen.**

Dies kann natürlich nur da stattfinden, wo überhaupt vom Lehrer Rangordnung eingeführt ist. Bei dieser Strafe muß unbedingt eine Androhung derselben vorausgehen. Daß sie, sobald sie eben auch nicht alle Tage oder alle Wochen vorkommt und in der rechten Weise gekennzeichnet ist, empfindlich wirken muß, kann ich mir leicht denken. Das 6—7jährige Kind ist noch nicht im Stande, wie das im Alter vorgerücktere, sich mit Leichtigkeit über diesen „unangenehmen Fall" hinwegzusetzen, oder sein Bestrafendes, sei es aus Trotz oder Klugheit, hinweg zu philosophiren. Es nimmt die Sache wie sie ist, fühlt sich eben herabgesetzt, beschämt, bestraft. Es ist ihm weniger um das Urtheil seines Lehrers, als um das seiner Mitschüler und Eltern zu thun. Es glaubt, alle Welt werde es ihm auf dem Schulwege ansehen, daß es herabgesetzt worden sei.

16) **In ein Strafbuch** (schwarzes Buch) **einschreiben.**

Willst Du, lieber Freund, dieses Strafmittel in Anwendung bringen, mußt Du Dir freilich ein extraes Buch, das sich von anderen Büchern wesentlich unterscheidet, dazu anfertigen, oder anfertigen lassen. Am besten, Du läßt Dir ein Quartbuch (damit es hübsch groß ist) schwarz einbinden und auch einen schwarzen Schnitt anbringen. Diese Farbe schon erfüllt das kleine Völkchen mit einem gewissen Respecte, der der Furcht ziemlich nahe steht.

Diesem Buche aber mußt Du erst, so zu sagen, eine feierliche Weihe geben, d. h. Du mußt es den Kindern zeigen und ihnen erklären, welch traurige Bestimmung es habe und daß es eine ganz, ganz außerordentliche Schande und Strafe für den sei, welchen Du da hinein schreiben müßtest; mußt wieder auf die Eltern hinweisen, wie sie sich betrüben und

wie sie erschrecken würden, wenn sie erführen, daß ihr Kind im „schwarzen Buche“ stünde u. s. w.

Das Einschreiben selbst muß wieder mit zweckmäßiger Umständlichkeit und Ceremonie geschehen. Der Knabe muß zu Dir kommen, muß Dir seinen Namen selbst sagen. Du mußt ihm den geschriebenen Namen zeigen. Aus Deinem Verhalten aber muß das Kind ersehen, wie sehr es Dich betrübt hat, wie ungern Du dasselbe mit dieser Strafe belegst und wie leid es Dir thue; daß Du den Namen sofort wieder ausstreichen würdest, sobald Du sähest, daß es sich gebessert habe.

Mit dieser Strafe aber sei recht vorsichtig. Sieh Dir Deine Leute an. Auf ein vorzugsweise weiches Kindesgemüth könnte sie sehr nachtheilig wirken, es niederdrücken, ihm alle Lust und Freudigkeit zu Dir und der Schule benehmen.

17) Durch die Censuren strafen.

Hierbei muß ich auf das, Seite 372 unter „4) Eine gute Censur geben“ Gesagte, verweisen. Hast Du dem ungehorsamen Kinde schlechte Censuren gegeben, hast Du seine zeitherigen retour gehen lassen, so mußt Du es das in eingehender und eindringlicher Weise wissen lassen, es ihm sagen; mußt ihm noch einmal kurz vorführen, wie und wodurch es im Laufe des vergangenen Monates gesündigt, wie es unrecht und thöricht gehandelt, wie es Dich geärgert und betrübt habe und wie es nun mit diesen schlechten Censuren seine guten Eltern kränken werde.

Dies Alles in der rechten Weise ausgeführt (vielleicht das betreffende Kind dazu an das Katheder kommen lassen), wird die strafende Censur nicht verfehlen, einen schmerzlichen Eindruck zu machen und die gewünschte Wirkung zu erzielen.

Thun nun hierbei, wenn das Kind diese Censur zu Hause abgiebt, die Eltern noch das Ihrige, so kann es nicht fehlen, daß sich das Kind vor schlechten Censuren fürchten lernt und sie zu vermeiden sich bestrebt.

18) Körperliche Züchtigung.

Ich kann hierbei nicht erst eine lange Debatte darüber eröffnen, ob überhaupt in der Schule körperliche Züchtigungen angewendet werden sollen oder nicht. Ich erkläre kurz heraus, ich bin **für** dieses Straf-

mittel und darum habe ich es auch in mein „Elementarklassen-Strafgesetzbuch“ aufgenommen.

Du wirst mir indes, lieber College, gestatten, daß ich dies mein „Dafür“ etwas beleuchte. Ich thue dies „frei“ und „unumwunden“, selbst auf die Gefahr hin, daß einzelne Pädagogen dabei die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen, wie ein Pädagog von 1880 für körperliche Züchtigungen überhaupt und — was ja ganz erschrecklich — sogar für körperliche Züchtigung in der Elementarklasse, bei den kleinen, lieben Kinderchen (Engelchen) sein, wie ein Pädagog der Neuzeit so aller Humanität ins Gesicht schlagen könne! —

Willst Du, lieber Freund, nicht zu meiner Fahne schwören, so nehme ich Dir das durchaus nicht übel, bitte Dich aber, meine Ansicht von wegen des „Dafür“ wenigstens anzuhören.

Auf dem Papiere klingt die Theorie: „Körperliche Züchtigungen dürfen in der Volksschule durchaus nicht mehr vorkommen“, ganz wunderhübsch und nimmt sich, zumal wenn sie nett geschrieben oder gedruckt ist, recht schön, ja allerliebst aus. Nur zweierlei möchte ich dabei wissen: 1) Ob die Herren, die diesen Satz aufstellen, sich getrauen, unter **allen** Verhältnissen, d. h. auch in den Armenschulen großer Städte, in den Fabrikschulen specifischer Fabrikdörfer, in den Schulen roher, verwahrloster Gemeinden u. s. w. mit ihrem Princip durchzukommen? Ach ja, sie getrauen sich's schon, — so lange sie am grünen Tische sitzen — aber, ich wollte sagen: Ob sie damit durchkommen werden? — Ich habe es einmal mit erlebt, wie weit es mit der Disciplin und dem sittlichen Verhalten in einer Klasse mit großen Knaben, in welcher der Lehrer durchaus jenes schön klingende Humanitätsprincip handhabte, kam!!! — Es ist eben nicht alles Gold, was glänzt.

2) Ob jene Herren — die doch jedenfalls schon lange Erzieher sind und waren — noch nie, nie die Hand zu einem Klapps auf die Hand des ungezogenen, unaufmerksamen oder leichtsinnigen Schülers erhoben haben? — Möglich wol, aber — „man gesteht's nicht gern!“

„Die Schüler körperlich zu züchtigen, ist“ — so habe ich schon mehr als ein Mal gelesen — „des Schülers, der Schule, des Lehrers nicht würdig. Der Lehrer muß durch seine Autorität, durch seine Haltung, durch seine Persönlichkeit, durch sein bestimmtes Wesen, durch strenge Consequenz, und wie die Factoren alle heißen, so viel Einfluß

auf seine Schüler gewinnen, daß ein körperliches Züchtigen gar nicht nöthig ist."

Klingt prächtig! Nur blutwenig Lehrer aber bringen beim besten Willen dieses Ideal „fertig". Sehr viele haben schon von Natur die Persönlichkeit nicht dazu. Doch sehen wir auch davon ab, denken wir uns ein solches Ideal im vollkommensten Sinne als vorhanden und stellen wir nun diesen idealen Meister in eine Schulklasse, deren Insassen nicht blos aus dem Pöbel, sondern aus der Hefe des Pöbels rekrutirt sind: Ich mag keine Wette mit darauf eingehen, ob nicht unser Meister sehr bald zum Lineal, oder zur Ruthe greift, ja vielleicht eines schönen Tages gar ein Rohrstöckchen, das er heimlich mitbrachte, unter dem Rocke hervorlangt.

Ich habe mit Collegen von guter Schule und von anerkanntem pädagogischen Takte, die auf dergleichen Aeckern voll Dornen und Disteln arbeiteten, gesprochen und gehört, mit was für Charakteren, mit was für Früchten sie es da zu thun haben, und wie da schließlich, wenn nur einige Disciplin aufrecht erhalten und einiger Erfolg des Unterrichts erzielt werden soll, nichts weiter übrig bleibt, als — (nicht blos Lineal oder Ruthe, nein) der Stock.

Wir kehren zu unserer Elementarklasse zurück. Auch hier also, ist meine Ansicht, können körperliche Züchtigungen in Anwendung kommen.

Oberster Grundsatz muß hier freilich bleiben: **„Nur das Kind, bei dem alle anderen Strafmittel vergeblich angewendet worden sind, wird endlich körperlich gezüchtigt."** Kurz: Nur das Kind, das diese Strafe wirklich verdient hat, wird damit belegt.

Ferner versteht es sich ja doch von selbst, daß die körperlichen Züchtigungen in den Elementarklassen nur in sehr beschränkter Weise, theils der Quantität, theils der Qualität nach, in Anwendung kommen dürfen. Ueber diesen Punkt später noch Näheres.

Von diesem Gesichtspunkte aus nun bin ich für § 18 und zwar aus folgenden Gründen:

1) Es bleibt auch in der Elementarklasse oft nichts Anderes übrig, als mit dem Einen oder dem Anderen noch den letzten Versuch zu machen, ihn durch körperliche Züchtigung zur Umkehr, zur Besserung zu bewegen.

Man braucht nicht dreiunddreißig Jahre Elementarlehrer gewesen zu sein, um dies erkannt zu haben. Ich arbeite bereits achtundzwanzig

Jahre in der Elementarklasse einer Bürgerschule und habe durchschnittlich 40—45 Kinder darin sitzen. Es sind meist Kinder aus dem theils mittleren, theils bemittelten Bürgerstande. Jedes Jahr aber fanden sich unter dem Cötus Einzelne, die nur durch körperliche Strafen endlich dahin gebracht werden konnten, sich der Schulordnung zu fügen, sich zum Lernen zu bequemen u. dgl.

Ich habe auch einige Jahre als Elementarlehrer an einer der hiesigen Bezirksschulen, die ihr Contingent meist aus dem niederen Bürger- (Arbeiter-) Stande zieht, gewirkt und finde, daß ich hier öfter in der Lage war, § 18 anzuwenden, als in der Bürgerschule. Die Eltern jener Schüler, mehr vom Broderwerb abhängig, können sich weniger mit der eigentlichen Erziehung ihrer Kleinen befassen, halten es auch wol mitunter nicht der Mühe werth, und so vergrößert sich dort die Zahl derjenigen Kleinen, die mit schwer auszutreibenden Untugenden in die Schule eintreten. Anderer Boden, andere Bearbeitung desselben.

Ich habe mich auch in den Elementarklassen der Armenschule (worin das Kind selbst aus der gemeinsten, unsittlichsten Häuslichkeit Aufnahme finden muß), der Fabrikschulen, in der der ärmsten Dörfer umgesehen und weiß, wie es daselbst fast rein unmöglich ist — wenn das Schulziel nur annähernd erreicht werden soll — ohne körperliche Strafen durchzukommen.

Sage mir doch ein Weiser dieser Welt, was man dann noch Anderes thun soll, wenn nun Heinrich so und so viel Mal an der Thür gestanden, wenn er X Mal Arrest mit aller Schärfung, herzlich schlechte Censuren erhalten hat und sein Name drei Mal unterstrichen im schwarzen Buche steht, er aber seinen Leichtsinn, seine Faulheit, sein zänkisches Wesen immer wieder aufs neue zeigt? Willst Du ein solches Kind nicht „fallen" lassen, so züchtige es, meine ich.

2) Es erhält den Respect vor dem Lehrer.

Es kann mir im ganzen Leben nicht einfallen, behaupten zu wollen, daß wir uns nur durch „Klappse" Respect verschaffen könnten. Bei dem Kinde aber, das das Strafgesetzbuch § 1—17 schon durchgekostet hat und noch nicht folgt, fehlt eben der geeignete Respect, man könnte auch sagen, die rechte Furcht vor seinem Lehrer. Endlich aber bekommt es fühlbare Strafe. Da schrickt der kleine Wildfang (ich habe das oft genug beachtet) gleichsam zusammen. Er sieht Einen verwundert an, als wollte er fragen: „Hast Du denn auch das Recht, mich zu züchtigen?"

„Kann ich denn in der Schule auch Schläge (ich will einmal das Wort gebrauchen) bekommen?"

Ja es ist so, wie er sieht und — fühlt. Dadurch aber bekommt er von dem Lehrer eine etwas andere Ansicht, vor ihm einen gewissen Respect. Die Strafe hat weh gethan. Heinrich fürchtet, der Lehrer könne sie wiederholen. Er zieht andere Saiten auf. Wozu Heinrich nicht mit Güte zu bringen war, thut er nun aus Furcht. Immerhin aber ist der Nutzen auf seiner Seite.

3) Es untergräbt die Liebe zum Lehrer nicht.

Ich habe niemals die Erfahrung gemacht, daß sich das Herz des kleinen Schülers, den ich züchtigen mußte, von mir abgewendet hätte. Wenn er mir auch nicht unmittelbar nach dem Strafacte besonders hold war (sehr natürlich, sie sollen keine Sklaven sein, die ihre Ketten küssen), bedurfte es doch später nur eines freundlichen Wortes — wir müssen ja auch bald vergeben! — eines Händedruckes und er war wieder der Alte, d. h. er zeigte wieder dieselbe Anhänglichkeit als erst.

Ich habe mich da wirklich zuweilen gewundert, wie schnell die Kleinen ihrem Richter und „Executor" — selbst wenn die Züchtigung verhältnißmäßig nachdrücklich war — wieder freundlich und liebevoll zugewandt sind. Ich fragte mich dabei zuweilen: „Würdet ihr Großen dazu wol fähig sein?" — Nein, ist die Strafe gerecht, verlierst Du niemals dabei die Liebe des bestraften Schülers.

4) Die allermeisten Eltern sind damit einverstanden.

Viele derselben haben mir geradezu empfohlen, ihren Jungen, ihr Mädchen (ich will ihre Ausdrücke nicht anführen) körperlich (tüchtig) zu züchtigen, es sei anders mit dem „Kerl" (mit dem „Dinge") nichts anzufangen. Wie viele legten mir dies Recept gleich in die Hand, als sie zu Ostern ihr Kind in die Schule brachten. Eine Mutter brachte mir sogar eines Tages eine Ruthe für ihren unartigen Clemens in die Schule, die ich natürlich, aus Gründen, zurückwies. Ich führe diese Thatsache weniger als „Zeugen" für die Wahrheit meiner Behauptung, als vielmehr als ein Curiosum an.

Ich könnte mich auch nicht erinnern, daß ich je einmal körperlicher Züchtigung halber mit den Eltern in Conflicte gerathen wäre. — Ja und doch. Eine Mutter — ich glaube, es war eine Näherin — kam einmal zu mir und beschwerte sich, daß ihr Töchterchen heute „Strafe" von mir bekommen hätte, die anderen Kinder hätten es ihr hinterbracht. Was aber war wenige Tage darauf geschehen? Da

kommt dieſelbe kleine Selma, ſo hieß das Mädchen, und hat über die Stirn einen förmlichen Kranz von kleinen, blutrothen Schwielen, ebenſo auf den beiden Backen eine Menge aufgeſprungene Pünktchen. „Was haſt Du denn im Geſicht gemacht, Selma?“ frage ich gleich. — „Ja“, erwiderte ſie weinend, „meine Mutter hat mich ſo ſehr mit der Ruthe gehauen.“

Mache Dir hierauf einen Vers, lieber Freund!

Wie oft habe ich von ganz gebildeten Eltern die Aeußerung gehört, wenn ich ihnen mittheilen mußte, daß ihr Kleiner nicht immer recht pariren wollte: „J, da zählen Sie ihm doch“ u. ſ. w. „Das ſchadet dem Burſchen gar nichts!“

Werfen wir nun einen Blick auf die häusliche Erziehung, ſo finden wir, daß in den aller-, allermeiſten Familien § 18 volle Anwendung findet. Wir können getroſt annehmen, daß faſt alle die Kinderchen, die wir bekommen, bereits wiſſen, wie körperliche Züchtigung thut. Manche von ihnen haben ſie vielleicht leider ſchon nur allzu bitter empfinden müſſen! O, es giebt Väter und Mütter, die in dieſer Beziehung, vom Jähzorn erfaßt, unmenſchlich handeln! — Ich ſah Mütter, die ſelbſt ihre Säuglinge ſchon züchtigten, damit ſie zu ſchreien aufhören ſollten. Sie rühmten ſich dabei ſogar noch ihrer Weisheit, indem ſie meinten, ſo unterdrücke man am beſten den Keim des Trotzes und der Boshaftigkeit.

Züchtigen wir alſo eines unſerer Kleinen mit Maßen und nach dem ſtrengſten Gerechtigkeitsprincip, ſo haben wir uns dabei vor den vernünftigen Eltern nicht nur nicht zu fürchten, ſondern ſie ehren unſere gute Abſicht und ſind uns für unſere Maßregeln dankbar.

5) Es widerſtreitet nicht Gottes Ordnung.

„Wer ſeiner Ruthe ſchonet, der haſſet ſeinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald.“ (!) (Spr. Sal. 13, 24.)

„Züchtige Deinen Sohn, weil Hoffnung da iſt.“ (Spr. Sal. 19,18.)

„Man muß dem Böſen wehren mit harter Strafe.“ (Spr. Sal. 20, 30.)

„Thorheit ſteckt dem Knaben im Herzen, aber die Ruthe der Zucht wird ſie ferne von ihm treiben.“ (Spr. Sal. 22, 15.)

„Laß nicht ab, den Knaben zu züchtigen, denn wo Du ihn mit der Ruthe haueſt, ſo darf man ihn nicht tödten.“ (Spr. Sal. 23, 13.)

„Züchtige Deinen Sohn, ſo wird er Dich ergötzen.“ (Spr. Sal. 29, 17.)

„Beuge ihm (dem Kinde) den Hals, weil es noch jung ist; bläue ihm den Rücken, weil es noch klein ist, auf daß es nicht halsstarrig und Dir ungehorsam werde." (Sirach 30, 12.)

Ich könnte noch mehr Aussprüche des eben so heiligen, als alten, guten, praktischen Buches anführen, die alle darauf hinzielen, daß der Erzieher durchaus keinen Fehlgriff thut, wenn er, wo andere Strafmittel nicht, oder nicht mehr fruchten, zur „Ruthe" greift, durchaus nicht als Tyrann oder Nichtpädagog erscheinen kann, wenn er schon in der Elementarklasse „den Hals" des trotzigen, störrigen, eigenwilligen, ungehorsamen, lügenhaften (wer da meint, dergleichen Charaktere kämen unter diesen Kleinen noch gar nicht vor, mag nur drei Monate in einer Elementarklasse hospitiren) Kindes „beugt". Es seien indes der biblischen Winke genug. Hältst Du, lieber Freund, die Bibel für Gottes Wort — und ich zweifle durchaus nicht daran — so kann es Dir ja nicht klarer ausgesprochen sein, daß es der Wille des ewigen Erziehers der gesammten Menschheit ist, daß Du, als sein kleiner Gehilfe, wenn nöthig, nach der „Ruthe" greifen sollst.

Der liebe Gott meint es mit seinen „Erziehungsregeln" gar ernstlich. An dem Priester Eli hat er ein Beispiel in dieser Hinsicht gegeben: Weil jener schwache Vater an seinen Söhnen die Ruthe der Zucht nicht handhabte, mußte er und sein Haus untergehen.

Und, züchtigt der ewige und allgütige Erzieher, er, der die Liebe selbst ist, nicht tagtäglich seine ungehorsamen Menschenkinder auch körperlich, von den größten bis zu den kleinsten? Ist er es nicht, der das kleine, ungehorsame Mädchen, dem seine Mutter wiederholt verbot, mit der Scheere zu spielen, bestraft, wenn es sich endlich sticht und verwundet?

Worin aber soll nun in der Elementarklasse die körperliche Züchtigung bestehen?

Ich wähle als Antwort das prosaischste, aber auch das deutlichste Wort — wozu der Sache ein sammtenes Mäntelchen umhängen? — in Schlägen. (Das dachte ich mir ganz lebhaft, als ich dieses grausame Wort schrieb, daß Einer oder der Andere am „grünen Tische" entsetzt zurückfahren und verzweifelt ausrufen würde: „Mein Gott, ist das ein Pädagog von 1880!" Also in Schlägen!"

Und das Strafinstrument? — Das ist zunächst Deine Hand, oder in erheblicheren Fällen ein Lineal.

Und welche Körpertheile des Kindes sollen die Züchtigung erleiden?

Die Hände und derjenige unaussprechliche Theil, auf dem die Streiche den elastischsten Boden finden. — Daß in diesem letzteren Falle nur von Knaben die Rede sein kann, versteht sich von selbst.

Die Hand also kann das Strafinstrument sein. Damit gebe ich — wenn nöthig — dem Kinde einen leichten Klapps auf die Finger, oder ich gebe ihm einige „Tätschchen" auf den Handteller, oder einige „Klitsche" auf jenen unaussprechlichen Theil.

Ist das Vergehen ein noch strafbareres, so nehme ich das flache Lineal (nicht das erste beste, sondern das meinige, und das ist durchaus in Länge, Breite und Dicke kein Ungethüm, sondern eigens seiner Gewichtigkeit nach zu diesem Zwecke bemessen, schwarz gefärbt und stumpfkantig), und gebe dem Kinde einen Klapps, oder einige Klappse auf die flache Hand. Gewisse Kinder — o, es giebt deren nicht gerade selten — machen sich freilich aus „Klappsen" herzlich wenig — dann verwandle ich — man kennt schon seine Leute — die Klappse in „Streiche". Solche Klappse, oder nach Befinden Streiche, dictire ich nun auch jenem unaussprechlichen Theile zu. Immer aber stelle ich das als die höchste Strafe hin.

Jede solche Züchtigung aber, mag sie nun gering oder bedeutender sein, muß immer wieder mit einer gewissen Ceremonie ausgeführt werden. Sie wirkt dann mehr auf den Bestraften selbst und auf die Anderen, die davon Zeuge sind. Es bietet die äußere Vorbereitung auch noch einen Vortheil für den Lehrer: Er kommt nicht so leicht in Gefahr, in der „Hitze" zu züchtigen.

Aber — soll ich's denn wirklich erst erwähnen? Ja, um derer willen, die bei dem Worte „Schläge" so jämmerlich erschraken, muß ich's schon thun — diese körperlichen Züchtigungen in der Elementarklasse müssen in den strengsten Grenzen gehalten werden. Das Schmerzgefühl soll und muß allerdings hervorgerufen werden, aber nur in einem beschränkten Grade. Du darfst nicht schlagen, daß die Kleinen vor Schmerz laut aufschreien müssen, am allerwenigsten, daß ihnen dadurch ein körperlicher Schaden geschieht, daß Spuren der Züchtigung zurückbleiben. Ueberschreitest Du diese Grenzen, so handelst Du unrecht, bist kein Freund und Erzieher der Kleinen. Deine Züchtigung muß auch streng auf jene genannten beiden Theile beschränkt bleiben. Kopf, Backen,

Rücken, Beine u. ſ. w. dürfen nie als Strafobject dienen. Nur Eines will ich noch erwähnen, daß ich eine kleine Ruthe ebenfalls als Strafmittel nicht verwerfen würde, nur muß ſie mit mehr Vorſicht angewendet werden, indem ſie leichter Spuren der Strafe nach ſich laſſen kann.

Ich kann dieſen § 18 nicht verlaſſen, ohne noch einige allgemeine, weit über die Elementarklaſſe und die Schule überhaupt hinaus gehende Bemerkungen, nenne ſie Hoffnungen, oder nenne ſie Prophezeihungen, oder nenne ſie auch, wenn Du willſt, Barbarismus, anzuknüpfen. Die Neuzeit mit ihrer Emancipation nach allen Seiten hin, mit ihrer vielfach falſchen Auffaſſung des Begriffes Freiheit und mit ihrer Social-Demokratie, hat keineswegs Anſpruch darauf, gute Sitte und gute Geſittung zu fördern. Im Gegentheil ſcheint mir die Achtung vor dem Heiligen, der Reſpect vor den Behörden, die Ehrfurcht vor dem Alter, das Intereſſe für die allgemeine Wohlfahrt im Sinken begriffen zu ſein. Woher ſonſt (namentlich in größeren und großen Städten) das öftere rohe Betragen auf öffentlicher Straße (Rempeleien u. ſ. w.), die vielen Meſſer-Affairen, die Frevel an fremdem Eigenthum, die vollgeſtopften Gefängniſſe, die überfüllten Zuchthäuſer, die enorme Zahl von Selbſtmördern?

Angeſichts all dieſer betrübenden Erſcheinungen aber iſt der „Landgraf nicht hart", ſondern er iſt weicher geworden. Der Begriff „Humanität" iſt zum Loſungswort erhoben. Man hat die Humanität auf den Richterſtuhl geſetzt. Man treibt mit der Humanität oft förmlich Abgötterei.

Verſtehe mich hierbei aber ja nicht falſch, lieber Freund. Ich will die Humanität durchaus nicht abgeſetzt wiſſen; ich will nicht, daß man den armen Familienvater, der ſich aus wirklicher Noth des Nachts ein Gericht Kartoffeln auf des reichen Bauers Felde holt, eben ſo hart beſtraft, als den Dieb von Profeſſion; ich will nicht, daß man das arme, unglückliche Mädchen, die von dem Vater ihres Kindes und von Gott und aller Welt verlaſſen, in der Stunde der Verzweiflung Hand an das Leben des Säuglings legt, eben ſo ſtreng richten ſoll, als die Wolluſt-Dirne, die mit kalter Berechnung ihr Kind tödtet, um dann wieder „frei" ihre Laſterbahn gehen zu können. Aber es giebt Hunderte von Fällen und Vorkommniſſen, bei denen — darüber iſt ſelbſt des Volkes Stimme einig — die neuere Humanität nicht am Platze iſt, wol aber ein anderes Disciplinarmittel gut angewandt wäre. — — Was macht ſich ein an ſich roher Menſch, ein ehrloſes Subject, ein notoriſcher Vagabund, ein raffinirter Thierquäler aus zwei, drei Tagen, ja aus

zwei, drei Wochen Gefängniß? Nichts, wenigstens herzlich wenig. Das bestätigt die Erfahrung tausendfach. Etwas Anderes (etwa 10, 20 oder 25) würde ihm doch ganz bedeutend unangenehmer sein. Er würde sich, was ihm da widerfahren, hinter die Ohren schreiben und die „lebhafte Erinnerung" an die „infam empfindlichen Streiche" dürfte ihm doch vielleicht viel eher als Warnungstafel dienen, als das Gedenken an die „angenehme Ruhe in der Zelle".

Es wird, es muß nur erst mit der öffentlichen Sicherheit noch viel unsicherer, es muß in Bezug auf die Rohheiten des Pöbels noch recht schlimm werden, dann giebt man sicher die allzu humanen Humanitätsprincipien wieder auf. Dann wird man auch einsehen lernen, daß die Ordre, alle Ruthen und mit ihnen alle körperlichen Züchtigungen aus der Schule zu verbannen, keine weise Maßregel war. Ja, ich denke mir, daß eine Zeit kommen wird und kommen muß, da man der Schule die übel verkannte Ruthe wieder, und zwar officiell, in die Hand giebt!

Daß im Staats- und Schulleben, ehe eine körperliche Züchtigung verfügt wird, ein wohlerwogenes, besonders auf Psychologie gegründetes Ermessen von Seiten des Richters, zudem eine vom ärztlichen Standpunkte aus gefällte Begutachtung vorangehen muß, versteht sich von selbst. Die Prügel (deutsch gesagt) sollen nie und nirgends das Product einer augenblicklichen Laune sein, sie werden aber, so lange es menschliche Menschen giebt, ein Erziehungsmittel für Schule und Volk (und ich meine hier nicht blos das ungebildete, sondern auch das gebildet sein wollende, man denke nur an die schamlosen Gründungsschwindler) bleiben. Es sollte allerdings nicht so sein, aber es wird so sein!

Lieber junger Freund, ich habe über dieses Strafkapitel ein Langes und Breites gesprochen. Mein Strafgesetzbuch hat 18 Paragraphen, während das Lohnprogramm deren nur acht enthält, eine Differenz von 125 Procent. Daraus könntest Du schließen, entweder, daß meine Klasse eine „Rotte Korah" beherberge und ich demnach auf einem Felde voll Disteln und Dornen stehe, oder, daß ich mich für die „russische Militär- und Polizeiordnung" ganz besonders passionire. Der Schein ist um so mehr wider mich, da ich — der körperlichen Züchtigung so entschieden das Wort rede und von ihr Heil erwarte.

Ja, Du könntest — aber die eine, wie die andere Annahme

würde ein Trugschluß sein. Ich bin durchaus kein Anhänger der „Knute“ und habe es mir stets zur Regel gemacht, so wenig als möglich zu strafen. Der Elementarlehrer aber — wie überhaupt wol auch jeder andere Schullehrer — der diesen Grundsatz nicht immer und immer wieder bei sich auffrischt, der dieses „Sichvornehmen“ nicht fleißig erneuert und sich in dieser Beziehung nicht öfter controlirt, verfällt sehr leicht in eine gewisse Strafsucht. Tadel, Drohungen, Auszanken, Anfahren u. dgl. werden ihm zur zweiten Natur, man möchte sagen, wenn er den Mund aufthut, schimpft und zankt er auch, wie die Kinder sprechen. Ja, noch etwas viel Schlimmeres wird ihnen förmlich zur Gewohnheit, nämlich, jedes kleine Vergehen sogleich mit körperlicher Züchtigung zu bestrafen. Kurz, sie verfallen ins — Prügelsystem.

Ist dieses Regiment aber in keiner Klasse zu rechtfertigen, so doch am allerwenigsten in der Elementarklasse. Hier muß mit dem Strafen ächt homöopathisch verfahren werden, namentlich mit dem § 18. Abgesehen davon, daß die Elementarklasse, darin es alle Tage „Prügel regnet“, ein trauriges Bild giebt, einen widerlichen, bedauerlichen Eindruck macht, kann in ihr auch die Frucht nicht reifen, die man aus so zartem, weichem, sonnigem Boden erwartet. Mit dieser Allopathie im Strafverfahren, namentlich mit dem häufigen Schwingen der Ruthe, wird die Heerde Lämmer in eine Heerde störrischer Böcklein verwandelt, wird der sonnige Maienduft aus der Elementarklasse hinausgefegt und kalte Novemberluft legt sich um die frischgrünen, zarten Knospen; wird die Perle am Elementarschüler, die kindliche Naivetät, zertreten und ein schüchternes Gehorchen nimmt Platz; kurz, da hört das Charakteristische einer Elementarklasse auf, die — Gemüthlichkeit!

Diese Lichtseiten aber in unserem mühereichen Berufe, als Lehrer der Kleinen, wollen wir uns doch ja nicht absichtlich verdunkeln. Wir wollen, wir sollen und müssen Geduld, ach ja, recht, recht viel Geduld haben! Wollten oder könnten wir das nicht, dann, — Herr, erlöse die Kleinen von dem Uebel und gieb uns eine andere — Klasse!

Wenn sich jeder vernünftige Lehrer daran gewöhnen muß, wie man sagt, sehr oft ein Auge zuzudrücken, muß dies vor allen Dingen der Elementarlehrer. Es kommen — namentlich in der ersten Zeit — bei den Kleinen so viel kleine Ungehörigkeiten, Unordnungen, Spielereien u. dgl. vor, daß man, wollte man alles sehen und rügen, mit Strafen gar nicht fertig würde. Wie kann es denn anders sein: Der kleine Schüler vergißt zuweilen momentan, daß er in der Schule ist; gleich

zwei Stunden nach einander nach einer bestimmten Regel zu leben und zu weben, ist für ihn der Sprung zu groß, war er doch zeither ein „Vöglein im Freien", ein „Füllen in der Steppe"; und hätte er sich auch in alle jene „Ordensregeln" eingelebt, was Wunder, wenn ein Augenblick kommt, in dem der kindliche Frohsinn einmal übersprudelt?

Darum, lieber Freund, strafe so wenig als möglich. Ist aber Strafe nöthig, dann ängstige Dich auch nicht, schließlich sogar die „Ruthe" zu ergreifen.

Hieran reihe ich schließlich noch den Wink: Sei auf der Hut, daß in der Elementarklasse das gegenseitige Anklagen, Anzeigen, oder wie man dergleichen Denunciationen sonst noch zu nennen pflegt, nicht überhand nimmt. Die Kleinen scheinen eine ganz besondere Passion dafür zu haben und dieses „Anklatschen" wird sehr leicht bei ihnen zur Manie. Man muß daher bei dergleichen Anklagen vor allen Dingen den Ankläger mit seinen Motiven ins Auge fassen. Es ist dies überhaupt wiederum keine leichte Sache, hier die rechte Mitte zu treffen und nicht das Kind mit dem Bade auszuschütten, denn alle Meldungen von gesetzwidrigen Handlungen zu verbieten, wäre eben so nachtheilig, als alle zu erlauben und zu acceptiren.

Jedenfalls bleibt es für den Erzieher im Allgemeinen, ganz besonders aber für den Erzieher der Kleinen, eine der schwierigsten Aufgaben, Ernst und Liebe in ersprießlicher Weise zu verbinden und so alle seine Thätigkeit auf **ernste Liebe** und **liebenden Ernst** zu basiren. In diesem Stücke giebt es keine bestimmte Norm, in diesem Stücke werden wir es — und hätten wir schon das fünfzigjährige Elementarlehrer-Jubiläum auf dem Rücken — nie zu einer bestimmten Sicherheit bringen, wir müssen daher lernen, lernen bis — ans Grab.

Sechsundzwanzigster Abschnitt.

Schülercharakteristiken.

Die Ziffercensuren. — Geschichte der Schülercharakteristik. — Gesichtspunkte: Eltern, Kind. — Einige Proben. — Zur Herstellung. — Nutzen.

Lieber Freund! Da wir jetzt ziemlich am Ende dieses Buches, in dem ich mein „pädagogisches Glaubensbekenntniß", ich denke, recht unverblümt, niedergelegt habe, stehen, hoffe ich, daß Du mich so weit kennen gelernt hast, daß ich nicht zu denen gehöre, die auf Grund ihrer vermeintlichen pädagogischen Weisheit und Forschungen die **„Schulschraube"** ohne Unterlaß in Bewegung setzen und dem Lehrer Lasten über Lasten, Pflichten über Pflichten aufbündeln, ihn eigentlich gar nicht so recht zur Ruhe kommen lassen (man lese nur die verschiedenen Leit- und Leid-Artikel der pädagogischen Zeitungen). Und doch — und doch habe ich noch etwas auf dem Herzen, was Dir, wenn Du meine Ansicht theilst und meinem Rathe folgst, eine neue Last — nein, nur eine neue kleine Mühwaltung, die Dir auch noch dazu, wenn in Dir der Lehrer und Erzieher zu Fleisch und Blut geworden ist, recht interessant erscheinen kann, auferlegt. Ich bin so sehr von der betreffenden „guten Sache" überzeugt, daß ich ihr ein besonderes Kapitel widmen muß. Höre mich an.

I. Die Ziffercensuren.

In den allermeisten Schulanstalten, auf höheren Schulen allenthalben, besteht die Einrichtung, die Schülercensuren, seien dies nun monatliche, oder vierteljährliche, oder Examen-, oder Abgangs-Censuren, durch Ziffern auszudrücken. Meist sind auch die Censurbücher und Censurtabellen gleich darauf zugeschnitten. Die Scala dieser Censurziffern ist eine verschiedene. In der einen Schule reicht sie von 1—3, in anderen von 1—4, in noch anderen von 1—6, wie z. B. in Dresden. Hie und da spielen auch noch das a und b und das Sternchen eine Rolle dabei. Wohl hat nun jede dieser Ziffern eine ganz bestimmte Bedeutung, so z. B. in Dresden, die 1 = vorzüglich, 2 = recht gut,

3 = gut, 4 = ziemlich gut, 5 = genügend, 6 = ungenügend. Wohl wird der Lehrer, der die Censuren in Ziffern giebt, ganz genau wissen, warum er eine 1 oder ein 5 giebt; wohl wird er auch, im Falle einer Interpellation, im Stande sein, die Gründe und Umstände darzulegen, die ihn zur Ertheilung einer 3 oder einer 6 bestimmt haben, im Allgemeinen aber ist und bleibt die bloße, nackte, kalte Ziffer mehr oder weniger ein abstractes Ding, eine Art Hieroglyphe, und weit entfernt, den Schüler **genau** zu kennzeichnen, seinem Wesen und seinen Leistungen nach zu individualisiren und zu charakterisiren. Wie sehr verschieden sind immerhin noch die Schüler von einander, welche im sittlichen Verhalten (Betragen, Führung) die 1, oder die 2, oder die 3 haben. Der Eine hat die 1 reichlich verdient, der Andere konnte sie nur „zur Noth" erhalten. Und so bleibt die Censurziffer für den, der sie liest, lesen soll und zu lesen hat, ein unbestimmtes Attest.

Denken wir uns einen Schüler, der in allen Stücken und Fächern die 1 erhalten hat. Darnach halten wir ihn natürlich für einen nach allen Richtungen hin ausgezeichneten, ich möchte sagen, vollkommenen, idealen Knaben. Hinter diesen Einsen verbergen sich aber sicherlich manche Eigenheiten, vielleicht sogar manche Schwäche des betreffenden Schülers, die ihm indes, vielleicht wegen seiner Gesundheitsverhältnisse, seiner etwas mangelhaften Beanlagung, oder wegen seines ersichtlichen Strebens (allezeit der beste gute Wille) nach dem höchsten Ziele nicht zur Last gelegt werden konnten und sollten. Mithin geben jene Einsen nicht das wahre Bild des Schülers.

In Schulen, in denen oft (vielleicht allmonatlich) und für viele Disciplinen (und noch dazu bei stark besetzten Klassen) Censuren geschrieben werden müssen, würde es allerdings für den Lehrer ziemlich umständlich und zeitraubend sein, wenn er die Ziffer außer Spiel lassen und jede einzelne Censur durch Worte umfassend, durchsichtig und den „Befund" ganz genau charakterisirend, ausdrücken wollte. Aus Rücksicht auf den Lehrer dürften daher wol die Ziffercensuren, soweit sich das Censiren auf Monate oder Vierteljahre erstreckt, beizubehalten sein. Anders aber verhält es sich mit den Hauptcensuren, mit den Endresultatscensuren am Schlusse eines Schuljahres, mit denen die Schüler in eine andere Klasse, in die Hand eines anderen Lehrers übergehen.

Denken wir uns einmal einen solchen Klassenwechsel in seiner Wirklichkeit: Der Lehrer Schulze überführt zu Ostern seine 5. Knabenklasse in die nächst höhere 4. Klasse und übergiebt sie daselbst, nebst der

Hauptcensurtabelle, dem Herrn Collegen Fischer. Herr Fischer kennt die neuen Schüler noch in keiner Weise, denn er hat vorher nie etwas mit ihnen zu thun gehabt. Die Kinder setzen sich, vielleicht in bunter Reihe, auf die ihnen neuen Bänke. Herr Fischer ruft nun wahrscheinlich zunächst und zwar nach der Censurliste, die Namen der Schüler auf. Er sieht sich jeden einzelnen Knaben auf Grund der diesem zugehörenden Censuren genau an. Mehr aber, als etwa: „Das ist ein fleißiger, das ein weniger fleißiger, das ein fauler; das ein gut beanlagter, das ein weniger befähigter, das ein geistig schwacher; das ein sehr gesitteter, das ein weniger gut gearteter, das ein betreffs seines Verhaltens schlecht angeschriebener; das ein bezüglich der Sprachkenntnisse vorgeschrittener, das ein nur mittelmäßiger, das ein schwacher Schüler u. s. w. u. s. w., läßt sich aus den Censurenziffern, und wenn sie auch von 1—6 laufen und noch so sehr durch a und b nuancirt sind, nicht erkennen. Und dieses Wenige ist, vom Standpunkte des erziehlichen Princips aus betrachtet, viel zu wenig. Das Bild, welches der neue Lehrer, Herr Fischer, durch die Censurtabellenziffern von seinen neuen Schülern bekommt, gleicht kaum der höchst unvollkommenen Vorstellung, die wir von irgendeinem Menschen, den wir noch nie gesehen, durch eine Silhouette erlangen. Es bleibt nun Herrn Fischer nichts weiter übrig, als den Unterricht zu beginnen und zuzusehen, wie er nach und nach seine neuen Schüler näher kennen lernt, um sie auf Grund ihrer Charaktereigenthümlichkeiten, ihrer geistigen Begabung und ihrer sonstigen Verhältnisse in geeigneter und rechter Weise weiter zu führen.

Ganz anders würde sich freilich die Sache gestalten, wenn sich der Lehrer, Herr Schulze, der Mühe unterzogen und, neben den Ziffercensuren, von jedem einzelnen Schüler noch eine Charakteristik, eine Aufzeichnung seines Entwickelungsganges während des letzten Schuljahres, seiner besonderen Eigenthümlichkeiten, seiner starken und schwachen, Licht- und Schattenseiten, seiner häuslichen Verhältnisse u. s. w. entworfen hätte.

Somit komme ich auf das Bedürfniß der Schülercharakteristik.

II. Geschichte der Schülercharakteristik.

Die Schülercharakteristik-Idee ist durchaus nicht neu. Der deutsche Philosoph Herbart, welcher mehrere Jahre Hauslehrer war, zeichnet in seinen Briefen an seine Freunde u. s. w. die Charaktere seiner Schüler in der eingehendsten und umfänglichsten Weise und giebt zugleich an,

in welcher Weise er den individuellen Eigenheiten jener begegnet, wie er die eine Eigenthümlichkeit bekämpft, die andere regelt, die dritte zum Vortheile des Schülers verwerthet u. s. w.

Herzog Karl Eugen von Würtemberg, der Gründer und „Beherrscher" der Karlsschule, traf an derselben die Einrichtung, daß jeder Schüler von Zeit zu Zeit eine Selbst-Charakteristik entwerfen, dann aber auch seine Mitschüler charakterisiren mußte. Diese Arbeiten wurden dann, auf Befehl, dem Herzoge vorgelegt. Bei dieser Gelegenheit sind — beiläufig erwähnt — über den damaligen Karlsschüler, Friedrich Schiller, von Seiten seiner Mitschüler 47 charakterisirende Gutachten eingegangen, in denen es, unter Anderem, einmal hieß: „Er ist gewiß ein guter Christ, aber nicht sehr reinlich." „Hat Neigung zur Poesie." „Wendet seine Gaben nicht gut an." — Offenbar hatte jene herzogliche Einrichtung mehr Schatten- als Lichtseiten, mehr Nach- als Vortheile.

Kein Lehrer und Erzieher hat wol seine Zöglinge ihrem äußeren und inneren Wesen nach mehr beobachtet und studirt, als Meister Pestalozzi. War es doch eines seiner Hauptprincipien, daß der Mensch durch und aus sich selbst das werden muß, was er werden soll. Pestalozzi hat aber seine Schüler nicht blos für sich studirt, sondern die gewonnenen Resultate auch für Andere niedergeschrieben. So finden sich in einem Berichte, den er über seine Armenanstalt in Neuhof schrieb, die eingehendsten Charakteristiken von 36 seiner Zöglinge.

Einen begeisterten und entschiedenen Vertreter fand die gute Sache in Dr. Stoy, dem Vorstande des pädagogischen Seminars in Jena. Er erhob die Schülercharakteristik zur Nothwendigkeit und veranlaßte seine Lehrer und Candidaten, die ihnen unterstellten Zöglinge in ausführlichen Berichten nach allen Richtungen hin zu beurtheilen. Diese oft mehrere Bogen umfassenden Urtheile wurden dann in der Conferenz vorgelesen, besprochen, und auf Grund derselben beschloß man bezüglich des betreffenden Zöglings die weiteren Erziehungsmaßregeln u. s. w.

An dem Barth'schen Erziehungsinstitute in Leipzig wurden den Schülern am Schlusse jedes Halbjahres keine gewöhnlichen Zeugnisse (Censuren) ausgestellt, sondern es wurden den Eltern der Zöglinge ausführliche Berichte über das Verhalten, Wesen u. s. w. ihrer Kinder ausgehändigt. Diese Berichte kosteten zwar den Lehrern Zeit und Mühe, aber der Segen dieser Einrichtung blieb nicht aus.

In dem österreichischen Schulwesen ist die Idee der Schülercharakteristik zu verschiedenen Malen aufgetaucht und von verschiedenen

Lehrerkreisen lebhaft und eingehend ventilirt worden. Diese These steht daselbst auch heute noch auf der Tagesordnung, und es soll mich nicht Wunder nehmen, wenn in den österreichischen Schulen die gute Sache eher zur Geltung kommt, als in den deutschen.

III. Die Gesichtspunkte, nach denen Schülercharakteristiken zu entwerfen sind.

Wenn es auch im eigenen Interesse liegt, sich selbst einmal über Wesen und Verhältnisse seiner Schüler klar zu werden, das, was man in Bezug darauf weiß und erfahren hat, zu Papier zu bringen und somit ein mehr oder weniger „treues Bild" von jedem Zöglinge zu entwerfen, haben doch diese Niederschriften in allererster Linie den Zweck, **andere Personen,** insofern sie Miterzieher des betreffenden Kindes sind oder werden, über dasselbe zu orientiren.

Versetzen wir uns wieder in die Situation eines gewissenhaften Jugendbildners, wenn ihm am Schlusse eines Schuljahres eine Schaar von 40, 50, 60 Schülern zur Weiterführung von uns übergeben wird. Er kennt sie in den meisten Fällen kaum dem Namen nach. Sein Blick schweift über die Schaar hinweg. Wol sagt ihm die ihm übergebene Tabelle: Das ist Otto Weimann, geboren den 18. April 1872. Sein Vater ist Drechslermeister und wohnt Königsstraße 32. Censuren des Knaben die und die. — Aber diese Notizen befriedigen jenen Lehrer durchaus nicht. Er will wissen, mit was für einer Familie er es hier zu thun hat, weß Geistes das betreffende Kind ist.

Hieraus ergiebt sich, daß bei Abfassung von Schülercharakteristiken zwei Augenpunkte zu nehmen sind. A. **Die Eltern.** B. **Das Kind.**

A. Die Eltern des Schülers.

1) Die Vermögensverhältnisse der Eltern.

Es ist für den Lehrer und Erzieher durchaus nicht unwesentlich, zu wissen, ob die Eltern eines Schülers reich, wohlhabend, bemittelt, oder arm sind; ob man ihnen infolge dessen in Bezug auf Anschaffung von Büchern und anderen Lehrmitteln etwas zumuthen kann, oder nicht; ob das betreffende Kind unter Verhältnissen aufgewachsen ist, in denen der Ueberfluß dominirte, oder in denen wenigstens Noth und Sorge unbekannte Gäste waren, oder die bedingten, daß der liebe Brodkorb [illegible] etwas hoch, oder wol gar sehr hoch hing.

2) Die Bildung der Eltern.

Reichthum und Bildung, sowie Armuth und Ungebildetheit sind nicht immer Zwillingsbrüder, daher man bei reichen Leuten nicht immer Bildung und bei armen nicht immer das Gegentheil voraussetzen kann und darf. Es ist deshalb erforderlich, auch den Bildungsstand oder Bildungsgrad der Eltern zu notiren. Diese Kenntniß kann dem Lehrer in mancherlei Fällen über die Ursache gewisser Erscheinungen an einem Schüler Aufschluß geben und vielleicht vor mancher Unannehmlichkeit bewahren. — — Es kann z. B. einem Lehrer einmal das „sehr Menschliche" begegnen, daß er zu einem Knaben, der partout eine Sache nicht begreifen will, sagt: „Du bist doch ein dummer Junge!" Referirt dies nun der Knabe zu Hause am Mittagstische, und sind Vater und Mutter Leute von feiner Bildung, kann es leicht geschehen, daß es — wenn auch nicht zu einem Duelle — zu unangenehmen Erörterungen und Auftritten führt.

3) Das Interesse, welches die Eltern an der Schule nehmen.

Darunter verstehe ich: Ob es ihnen ein Ernst damit ist, daß ihre Kinder in der Schule wirklich etwas Tüchtiges lernen, denn es giebt heute noch Väter, die der Anschauung leben, daß, weil sie in ihrer Schule nicht viel gelernt und doch ihr Fortkommen in der Welt gefunden haben, ihr Junge (Mädchen) auch nichts Sonderliches zu lernen brauche. — Ferner: Ob die Eltern dann und wann kommen und nachfragen, wie es mit ihrem Kinde gehe, ob es Fortschritte mache, ob man zufrieden mit ihm sei u. s. w. — Ferner: Ob die Eltern die häuslichen Schularbeiten ihrer Kinder überwachen, ob sie unterstützend, helfend und fördernd mit eingreifen und eingreifen können. Ueber Letzteres unterrichtet zu sein, ist für die gerechte Beurtheilung der Leistung eines Schülers von erheblicher Wichtigkeit. Wie leicht kann es kommen, daß man das sehr Befriedigende der häuslichen Schularbeiten eines Schülers auf Rechnung seines Fleißes und seiner Anstrengung schreibt, während die Lobcensur doch eigentlich seinem Vater, oder seinem älteren Bruder u. s. w. gehörte.

4) Die Charaktereigenschaften der Eltern.

Dahin gehört, ob Vater und Mutter (oder Eins derselben) ihr Kind aus lauter Liebe und Fürsorglichkeit verhätscheln und verzärteln,

ihm bei irgendwelchen Vorkommnissen gern „die Brücke treten"; ob die Eltern gegen ihr Kind streng sind; ob der Vater vielleicht sehr streng und überhaupt empfindlicher Natur ist; ob er ob seiner Kinder leicht in die Hitze, wol gar in Jähzorn geräth; ob die Mutter geneigt erscheint, die Thorheiten und Unarten ihrer Kinder dem Vater gegenüber zu vertuschen u. s. w. Ist dem Lehrer das Eine oder das Andere hiervon bekannt, wird er in gar manchen Fällen seine Maßnahmen im Interesse des Kindes darnach regeln. Er wird z. B. einem jähzornigen Vater die Schwächen und Schattenseiten seines Kindes in einer anderen Form mittheilen, als dem „pomadigen".

5) Die moralischen Eigenschaften der Eltern.

Es hat sicherlich für den Lehrer, bezüglich seiner Arbeit an einem Schüler, hohen Werth, in Erfahrung gebracht zu haben, daß dessen Eltern brave, ehrsame, rechtschaffene, arbeitsame, sparsame, friedliebende u. s. w. Leute sind und demnach ihr Kind an ihnen ein gutes Vorbild hat. Noch weit werthvoller aber ist es für die erzieherische Thätigkeit eines Lehrers, unterrichtet zu sein, daß in der Familie irgend eines Schülers die entgegengesetzten Eigenschaften Platz gegriffen haben, daß daselbst Liederlichkeit, Unreinlichkeit, überhaupt eine „polnische Wirthschaft", Unverträglichkeit, Genußsucht u. s. w. herrscht, daß der Vater vielleicht ein Spieler, Säufer, Bummler, Raufbold u. s. w., daß er vielleicht gar schon mit der Polizei und den Gefängnißzellen Bekanntschaft gemacht hat u. dgl. Wie unschwer wird es dann für den Lehrer sein, den Grund der und jener Schattenseite eines Schülers, der unter solch traurigen Verhältnissen aufgewachsen ist und leben muß, zu finden, sein Verhalten vielleicht in gewissem Grade zu entschuldigen oder wenigstens mild zu beurtheilen. Wie viel unverdienter Tadel und unverdiente Strafen würden manchem Kinde erspart werden, wenn der Lehrer immer wüßte, in welch schauerlich dumpfiger und sumpfiger moralischer Atmosphäre dasselbe zu Hause athmet. Was muß nicht ein Kind, dessen Vater ein notorischer Schnapsbruder ist, alles mit ansehen, anhören und mit erleben, wenn derselbe in völlig betrunkenem Zustande und erst in später Nachtstunde in seine Familie zurückkehrt, oder zurückgebracht wird! Schicken nicht auch diejenigen Eltern ihre Kinder zur Schule, deren Erwerbsthätigkeit auf der unsittlichsten Basis ruht?! — Kann der Lehrer in solchen Fällen Trauben von den Disteln, oder Feigen von den Dornen lesen wollen?

Nun aber, lieber College, muß ich ein großes NB. setzen, denn es könnte Dich, ob der Anforderung, über alle diese Familienverhältnisse, sowie über die verschiedenen Eltern-Charaktere Deiner 40 oder 50 Schüler Bericht zu erstatten, ein gewisses Gruseln überkommen. „Wie soll ich", könntest Du sagen, „eine so schwierige Aufgabe lösen? Woher soll ich jene specielle Kenntniß von den Elternhäusern und Elternpaaren nehmen? Soll ich etwa von Haus zu Haus gehen und die nöthigen Erkundigungen einziehen? Soll ich zu dem Ende gar einen förmlichen Spion aus mir machen?"

Ereifere Dich nicht weiter, lieber Freund, sondern höre mich an und Du wirst die nöthige Beruhigung und erwünschten Trost finden. — Die Suppe wird ja niemals so heiß gegessen, wie sie auf den Tisch kommt. Soweit geht natürlich die Anforderung nicht, daß Du über jedes Elternpaar und zwar nach allen oben genannten fünf Gesichtspunkten hin berichten **müßtest.** Nein, nur das sollst Du Deinem Herrn Amtsbruder über die betreffenden Eltern schriftlich mittheilen, **was Du über dieselben weißt,** was Du zufällig, oder gelegentlich, oder durch ihre Kinder, oder sonst wie über dieselben in Erfahrung gebracht hast. Vermagst Du einmal nicht, die Rubrik „Eltern" durch irgend welche Bemerkung auszufüllen, weil Dir die betreffenden gänzlich unbekannt sind, bleibt sie leer und niemand kann und wird Dir einen Vorwurf daraus machen. Vermöchtest Du in einem Falle blos die Notiz zu erbringen: „Der Vater ist ein sehr braver Mann", so genügt auch das und kann diese kurze Notiz unter Umständen werthvoll sein.

Somit glaube ich, Dir die Furcht vor der umfänglichen und umständlichen Arbeit, welche dieser erste zur Schülercharakteristik gehörende Theil zu erheischen scheint, benommen zu haben.

Ich bin übrigens der Ueberzeugung, daß gewissenhafte Lehrer, denen das Wohl ihrer Pflegebefohlenen wirklich am Herzen liegt, keine Gelegenheit, die ihnen über das Elternhaus ihrer Schüler Aufklärung geben kann, unbenützt vorübergehen lassen werden, ja, daß sie es in besonderen Fällen als ihre Pflicht erachten, Näheres und womöglich Genaues über gewisse Familienverhältnisse zu erfahren.

Nun aber noch Eins: Bei der Beurtheilung und Recensirung der Eltern und des Elternhauses gilt es, mit Vorsicht zu verfahren, denn nicht immer beruht das, was man von Anderen über Andere erfährt, auf Wahrheit, wenigstens nicht immer auf reeller Wahrheit. Es wird sich also oft empfehlen, daß wir unsere Urtheile, beispielsweise, so formu-

liren: „Man sagt, daß u. s. w. — Man will wissen, daß u. s. w. — Man vermuthet, daß u. s. w. — Es geht ein Gerücht, daß u. s. w. — Man will beobachtet haben, daß es in der Familie R. mit dem ehelichen Frieden nicht wohlbestellt sei.“ U. s. w.

Sind wir unsern Schülern das ganze Schuljahr hindurch ein echter und rechter Lehrer gewesen, kann und wird es uns nicht schwer fallen, um die Osterzeit von jedem einzelnen Schüler ein Charakterbild zu entwerfen, welches für den nächsten Lehrer der betreffenden Kinder ausreicht, sich über jedes einzelne zu orientiren. Immerhin aber wird es gut sein, wenn wir bei diesem Charakterisiren unserer Schüler wieder von bestimmten Gesichtspunkten ausgehen, und zwar vielleicht von folgenden:

B. **Das Kind.**

a. Die körperlichen (gesundheitlichen) Verhältnisse desselben.

Hierher gehört, ob das Kind kränklich, schwächlich, ob es längere Zeit krank gewesen ist u. s. w. Ob ihm eine bestimmte Krankheit anhaftet, ob es kurzsichtig, schwerhörig, nervös und infolge dessen leicht reizbar, ob es zur Schläfrigkeit geneigt ist u. s. w. Ob es, öfterer als alle anderen Kinder, leibliche Bedürfnisse befriedigen muß u. s. w. Bei größeren Mädchen kann es vorkommen, daß auch noch auf andere körperliche Verhältnisse aufmerksam zu machen ist.

b. Die geistigen Verhältnisse desselben.

1) Beanlagung.

Wie unendlich wichtig, daß der „neue Lehrer“ erfährt, ob das Kind sehr gut, oder gut, oder mittelmäßig, oder dürftig, oder sehr gering beanlagt ist; ob ihm das Lernen leicht oder schwer wird; ob es ein gutes oder schlechtes Gedächtniß mitbringt; ob seine Denk- und Urtheilskraft geschärft, schartig oder stumpf erscheint; ob einzelne Sinne oder Geisteskräfte bei ihm besonders entwickelt sind; ob es leicht faßt, das Gelernte aber bald wieder vergißt, oder schwer von Begriffen ist, das einmal Erlernte aber festhält u. s. w.

2) Charakter.

Hierbei wird man zu verzeichnen haben, ob gutmüthig, sanft, anhänglich, verträglich, nachgiebig, heiter, von stillem Wesen, lebhaft, sehr fügsam u. s. w. Oder: Trotzig, störrisch, zänkisch, heimtückisch, unverträglich, rachsüchtig, launenhaft, leicht aufbrausend, verschlossen, ver-

drossen, hinterlistig, verlogen, gegen Tadel und Strafe gleichgiltig, grob, unverschämt, keck, altklug u. s. w.

3) Führung.

Zeigt Fleiß und Eifer. Verhält sich untadelhaft, musterhaft. Bekundet alle Schülertugenden. Ist stets pünktlich. Arbeitet sorgfältig und gewissenhaft. Liebt die Reinlichkeit, Sauberkeit, Ordnung. Ist allezeit fröhlich, anständig, bescheiden. Sehr gefällig. Bewahrt stets ein gesetztes Wesen. Oder: Ist zerstreut, flatterhaft. Zeigt Hang zur Träumerei. Ist zu Unarten, Dummheiten, Narrheiten, neckischen Streichen aufgelegt. Erlaubt sich hinter dem Rücken des Lehrers allerlei Unfug. Ist gewöhnlich der Anführer bei dummen Streichen. Wurde mehrmals bei der Verunreinigung von Wänden u. s. w. ertappt. Vom Schulwege her kamen wiederholt Klagen über ihn. Seine Mitschüler behaupten, daß sie oft Fluch- und Schimpfworte, überhaupt gemeine Reden, aus seinem Munde gehört haben. Wurde einmal im Garten des Herrn N. N. beim Obstdiebstahle erwischt. Zeigt Hang zur Thierquälerei. Treibt sich, außer der Schulzeit, gern umher. Hat wegen Ungehorsams, Faulheit, Leichtsinns u. s. w. oft bestraft werden müssen. U. s. w.

4) Entwickelungsphasen.

Zeigte anfangs wenig Lust und Liebe zum Lernen, nach einigen Monaten indes schien er Geschmack an der Schularbeit zu finden. Das Lernen schien ihm anfänglich schwer zu werden, es kostete viel Mühe, ihm etwas beizubringen, im letzten halben Jahre aber zeigte er sich nach dieser Richtung hin ganz normal. War eingangs außerordentlich schüchtern und ängstlich, man durfte ihn kaum scheel ansehen; etwas von diesem schüchternen Wesen hängt ihm auch heute noch an. Nahm einen hoffnungsvollen Anlauf, ließ aber schon nach dem ersten Vierteljahre nach; nur in den letzten Monaten hat er sich wieder etwas aufgerafft, sodaß er jetzt, seinen Leistungen nach, zu den mittelguten Schülern zählt. Seine Leistungen waren während des ersten Halbjahres vorzügliche; nun aber verfiel er dem Scharlachfieber, und als er nach sechs Wochen in die Schule zurückkehrte, erschien er mir fast wie geistig etwas gelähmt; der gute Wille war zwar geblieben, aber die geistige Kraft und Frische kehrten bis heute nicht zurück.

5) Leistungen.

Leistet im Rechnen Ausgezeichnetes, ist namentlich im Kopfrechnen stark. Oder: Bedarf im Rechnen noch sehr des Elementarisirens, der Veranschaulichung. Sein Zahlensinn ist wenig ausgebildet. — Kann, wenn er Lust hat, eine vorzügliche Schrift liefern. Oder: Schreibt noch sehr mangelhaft, obgleich er sich alle mögliche Mühe giebt. Es scheint, als ob die Ungeschicklichkeit im Schreiben ein Erbtheil von seinem Vater wäre, denn dieser schreibt auch eine gottserbärmliche Hand. — Besitzt entschiedenes Talent zum Zeichnen. Seine Zeichenleistungen fanden bei der letzten Schulprüfung allgemeine Anerkennung. Oder: In der Zeichenkunst wird er es höchstwahrscheinlich nicht weit bringen. Bis jetzt war es ihm, trotz aller Mühe, nicht möglich, eine 5 Cm. lange Linie schnurgerade aufs Papier zu bringen. — Ist mit einer weichen, aber dennoch klangreichen Stimme begabt und zeichnet sich vor vielen Anderen durch sein musikalisches Gehör aus. Weiter gut gepflegt, kann aus ihm einmal ein tüchtiger Sänger werden. Oder: Seine Stimme ist zwar frisch und kräftig, aber sein musikalisches Gehör liegt sehr im Argen. Er ist nicht im Stande, das leichteste, einfachste Liedchen Solo zu singen. — Die Geschichte scheint sein Steckenpferd zu sein. Er hört begeistert zu, und was er hört, sitzt auch fest in seinem Gedächtnisse. Oder: Für die Geschichte zeigt er fast gar kein Interesse. Vom Thatsachen- und Zahlenmerken ist bei ihm kaum die Rede. Nur die Schilderung einer Schlacht u. s. w. scheint ihn einigermaßen zu packen. U. s. w.

C. **Besondere Vorkommnisse.**

War eine Zeitlang Klassenoberster, mußte aber, wegen seines Hanges zur Angeberei, degradirt werden. — Umging einmal, aus bloßer Bummelsucht, drei Tage hintereinander die Schule und wurde deshalb, laut Verfügung der Schulinspection, zu zehn Ruthenhieben verurtheilt. — Hat einmal mit eigener Lebensgefahr einer jungen Ziege, die in den Mühlgraben gerathen war, das Leben gerettet. — Wurde einmal der argen Thierquälerei, an einem Kaninchen verübt, überführt; scheint überhaupt wenig Herz für die Thierwelt zu besitzen. Ich selbst beobachtete eines Tages, wie er ganz geflissentlich eine Menge Ameisen, die ihm über den Weg liefen, todttrat. — Hat seiner Mutter einmal zehn Pfennige veruntreut und dieselben sofort vernascht. — Spielt, wie ich von seinen Mitschülern weiß, nichts lieber, als Räuber; er selbst aber

übernimmt dabei stets die Rolle des Räuberhauptmannes. — Wurde, wie ich von seinem Vater erfahren, zwei Monate zu früh geboren, daher seine immer noch schwächliche Körperconstitution. U. s. w.

Hier möchte ich nun auch die im Laufe des Jahres vorgekommenen Schulanekdoten mit aufgezeichnet sehen. Als z. B. (aus meiner eigenen Praxis): Eines Tages fragte ich zu Anfange der biblischen Geschichtsstunde: „Von welchen beiden Brüdern habe ich Euch gestern erzählt?" Darauf antwortete der kleine Hermann Rüdiger: „Von Esau und Schafkopf!" — Es liegt etwas daran, daß dergleichen schnurrige Begebenheiten der Schule und dem Leben erhalten bleiben. Sie sind in vielen Fällen psychologisch interessant und man kann Sammlern von derartigem Materiale eine Freude damit machen.

Auch am Schlusse dieses Abschnittes muß ich, Dir zum Troste, wieder bemerken, daß es durchaus nicht gilt, zu allen diesen 7 Paragraphen unter allen Umständen Material herbeizuschaffen und es möglicherweise wol gar mit Haaren herbeizuziehen. Das wäre ja bei auch nur 40 Schülern eine Heidenarbeit! Nein! Man notirt nur die mehr oder weniger hervorstechenden Eigenschaften und Eigenthümlichkeiten des Schülers, deren Kenntniß zur weiteren Behandlung und Fortführung desselben für den nachfolgenden Lehrer von Wichtigkeit sind, sein können oder sein müssen. Weißt Du also z. B. zu § 1 (körperliche Verhältnisse) von einem Schüler nichts Erhebliches zu bemerken, so ignorirst Du ersteren. Hat sich bezüglich § 4 oder 5 nichts Absonderliches mit dem Schüler ereignet, so hast Du eben nichts niederzuschreiben. Somit kann es vorkommen, daß, wenn der betreffende Schüler nach verschiedenen Richtungen hin ein normaler ist, manche solche Charakteristiken ziemlich kurz ausfallen. Aber auch das Wenige behält seinen Werth und erfüllt unter diesen Umständen seinen Zweck.

IV. Einige Proben von Schülercharakteristiken.

1) (Aus der Elementarklasse.) Max Löber, geboren den 2. Januar 1872 in Dresden. Der Vater ist Weinhändler und so gut situirt, daß er sich ein Reitpferd hält. Auch die Einrichtung seiner sehr geräumigen Wohnung spricht für bedeutenden Reichthum. Er ist ein sehr gebildeter Kaufmann und spricht fertig englisch und französisch. Wie er mir selbst sagte, wolle er kein Opfer scheuen, seinem Sohne eine recht gründliche Schulbildung angedeihen zu lassen. Ich wurde wieder-

holt zu ihm zum Frühstücke geladen, wobei er eingehende Erkundigung über seinen Kleinen einzog. Während der Vater ziemlich streng und consequent gegen den Knaben verfährt, scheint allerdings die Mutter mehr dem Hätschelsysteme zu huldigen.

Max selbst ist bezüglich seiner Gesundheit kein Held. Wiederholt litt er an geschwollenen Halsdrüsen, auch mußte er wegen Augenentzündung wiederholt die Schule versäumen. Er ist normal beanlagt und sehr weich von Gemüth. Anfangs zeigte er eine auffallende Aengstlichkeit bei allem, was er that. Der geringste Tadel erschloß bei ihm den Thränenquell. Es bedurfte geraumer Zeit, ehe er zur knabenwürdigen Herzhaftigkeit gelangte. Sein Verhalten war untadelhaft und bezeugte stets eine gewisse Solidität. Wol ein Vierteljahr lang war er nicht zu bewegen, freiwillig eine Antwort zu geben. Im letzten Halbjahre indes gehörte er nach dieser Richtung hin zu den „Männern bei der Spritze". Er war einer der Ersten, die da vermochten, eine biblische Geschichte selbständig wiederzuerzählen. Lesen und schreiben lernte er spielend. Im Rechnen ist er heute noch etwas schwach und bedarf specieller Nachhilfe. Eines Tages kaufte er sich bei mir zwei Schiefer und schenkte dieselben einem armen Knaben, von dem er wußte, daß es ihm oft an einem Schiefer fehle. Zu meinem Geburtstage schenkte er mir eine allerdings hochfeine Briefmappe. „Ei", sagte ich, „das ist ja eine wunderschöne Mappe!" Darauf erwiderte er: „Ja, die kostet aber auch viel Geld!"

2) (Aus der Elementarklasse, aber nicht aus der Bürgerschule.) Ernst Förster, geboren den 2. April 1873 in Plauen bei Dresden. Der Vater ist Maurer und hat sieben Kinder. So viel ich weiß, herrscht große Noth in der Familie. Es giebt meist nur trockenes Brod zu essen und auch zuweilen noch nicht genug. Die ganz erbärmliche Wohnung befindet sich in einem Souterrain und erscheint höchst ungesund. Es würde nicht gar so traurig um die Familie stehen, wenn der Vater ein solider Mann wäre; so aber braucht er verhältnißmäßig viel für sich selbst und kommt an den Tagen, da er Löhnung erhalten hat, selten nüchtern nach Hause. Er ist ein ausgeprägter Socialdemokrat und hat für die Schule weder Sinn noch Verständniß. Er hat sogar seine Kinder mehrmals mißhandelt, wenn er sie bei Schularbeiten betraf. Nach seiner Meinung sollten die Kinder nach Brod arbeiten. Ich habe nur ein einziges Mal mit ihm in Schulangelegenheiten verkehrt, dabei aber in ihm einen gänzlich uncultivirten, rohen Charakter gefunden, vor

dem man sich wohl in Acht zu nehmen hat. Auch seine Frau soll zuweilen (vielleicht aus Verzweiflung) einen Kümmel zu sich nehmen.

Der kleine Ernst ist ein schlecht genährter und darum körperlich höchst dürftiger Knabe. Man glaubt ihm immer den Hunger ansehen zu müssen. Selten kommt er reingewaschen zur Schule. Sein Anzug zeugt von häuslichem Elende. Ich habe die Mutter in der freundlichsten Weise gebeten, doch auf Reinlichkeit zu halten, aber vergeblich. Der Knabe zeigt auch nicht das geringste Interesse am Unterrichte. Sein kleiner Geist ist stumpf und unempfänglich. Tadel und Strafen lassen ihn gleichgiltig. Am meisten ist noch durch Güte bei ihm zu erzielen. Eines Tages schenkte ich ihm ein Dreierbrod und die Folge davon war, daß er sich an diesem Tage ganz ersichtliche Mühe gab. Ueber seine Führung kann ich nicht klagen. Mir scheint, daß er zu Ausschreitungen zu wenig Jugendmuth besitzt. In seinen Kenntnissen und Fertigkeiten ist kaum von einem Fortschritte die Rede. Um seine kleinen häuslichen Schularbeiten kümmert sich natürlich kein Mensch. Man muß ihm in dieser Beziehung Nachsicht schenken. Eines Tages kam Ernst mit ganz verschwollenem Gesicht zur Schule. Auf meine Frage, was ihm fehle, erwiderte er unter Thränen: „Mein Vater hat mich so sehr geschlagen." — Habe Mitleid mit dem armen Jungen!

3) (4. Mädchenklasse.) Helene Bertram, geboren den 3. August 1871 in Freiberg. Von ihren Eltern ist mir weiter nichts bekannt, als daß der Vater Schreiber im hiesigen Spar- und Vorschußvereine ist und daß die Mutter auf der Gondelstraße ein kleines Putzgeschäft etablirt hat. Sie scheinen sich einer recht leidlichen Existenz zu erfreuen, denn das Mädchen geht stets sehr nett gekleidet, auch hat es mit der Beschaffung der nöthigen Schulbedürfnisse keine Noth. So viel ich weiß, bezahlt der Vater das Schulgeld stets auf einige Monate voraus.

Helene ist ein wohlgeartetes Mädchen. Sie sieht stets etwas blaß aus und ist jedenfalls von ziemlich zarter Constitution. Zwei Mal mußte ich sie aus der Schule nach Hause schicken, weil ihr plötzlich unwohl wurde. Helene ist ein sehr begabtes Kind. An sie durfte ich mich getrost wenden, wenn es im Unterrichte einmal Nüsse zu knacken gab. Ihre stylistischen Arbeiten machten mir Freude, es ging durch sie stets ein gewisser Hauch von Poesie. Ihr Gesang ist ungemein zart und lieblich und doch dabei ausdrucksvoll. Sie genirt sich durchaus nicht, Solo zu singen. Obgleich sie daheim nicht die geringste Unterstützung in Bezug auf die französische Sprache hat, leistet sie darin doch Vorzügliches. Von

Charakter ist sie echt mädchenhaft, sanft, allezeit freundlich und gefällig. Sie will deshalb auch mit Milde behandelt sein. Einmal brachte sie, auf meine Erlaubniß hin, ihr vierjähriges Schwesterchen mit in die Nachmittagsschule. Da war es denn nun fast rührend, zu beobachten, mit welch wahrhaft mütterlicher Fürsorglichkeit sie dasselbe behandelte. — Fährt Helene in ihrem Verhalten und in ihrem Fleiße so fort, wird sie stets eine Zierde der Schule sein.

4) (2. Knabenklasse.) Hans Leutert, geboren den 30. Mai 1867 in Chemnitz. Der Vater ist Stallknecht bei dem Roßhändler N. und ein gänzlich ungebildeter Mann. Man erkennt aus seinem ganzen Gebahren, daß er von früh bis Abends mit Vieh umgeht. Die Mutter stammt aus Berlin. Sie soll keine rühmliche Vergangenheit hinter sich haben. Wie ich aus zuverlässiger Quelle weiß, herrscht schon seit Jahren zwischen diesen beiden Eheleuten arger Streit und Hader, der sich zuweilen zu den gröbsten Thätlichkeiten, bis, wie man zu sagen pflegt, zu „Mord und Todtschlag" steigert. Gegenwärtig liegt dieses Elternpaar in der Ehescheidung.

Unter solchen Verhältnissen ist Hans aufgewachsen und deshalb lassen sich die vielen und mitunter recht dunklen Schattenseiten an ihm erklären. Schon sein ganzer Gesichtsausdruck und namentlich sein unstetes, meist hämisch blickendes Auge lassen schließen, daß in dem Jungen nicht viel Gutes steckt. Wohl hätte er das Zeug, etwas Ordentliches zu lernen, aber er kommt vor lauter Untugenden nicht dazu. Nur durch die äußerste Strenge ist er auf eine Zeitlang zu einiger Aufmerksamkeit zu bringen. Die Hauptfarbe seines Charakters ist Rohheit. Das zeigt sich in seiner ganzen Rede- und Ausdrucksweise, in seinem meist flegelhaften Gebahren und besonders in seinem Umgange mit anderen Kindern. Fluch- und Schimpfworte der tollsten Art sind ihm ziemlich geläufig. Bei dem unbedeutendsten Conflicte mit einem Mitschüler erhebt er sofort die Faust zum Schlage. Seine Rachsucht kennt oft keine Grenzen. Hat ihn ein Kamerad beleidigt, oder ihn wegen einer Dummheit angezeigt, muß es dieser sicher büßen. Hans wurde sogar von Seiten der Polizei einmal mit zwei Tagen Gefängniß bestraft, weil er einer Katze die Hinterbeine zusammengebunden und das Thier dann seinem Schicksale überlassen hatte. So weit ich den Burschen kenne, glaube ich, daß er nur durch den consequentesten Ernst und durch eiserne Strenge zu regieren ist. Man placire ihn ja in die nächste Nähe des Katheders,

um ihn stets in Sicht zu haben. Mir bangt vor der Zukunft dieses Jungen!

5) (7. Klasse.) Gustav Steiger, geboren den 4. October 1872 in Freiberg. Seine Eltern besitzen einen kleinen Kramladen und sind sehr biedere und brave Leute. Sie hängen mit außerordentlicher Liebe an ihrem Kinde. Es ist ihr einziges. Gustav ist zwar kein Held von geistiger Kraft, bekundet aber in allen Stücken den besten Willen. Er zeigt stets ein freundliches, gutmüthiges Wesen und schaut Einem mit seinen großen, dunklen Augen so treuherzig an, daß man ihn liebgewinnen muß. Die Kalligraphie macht ihm noch weidlich zu schaffen und mit Adam Riese scheint er auch nicht in naher Blutsverwandtschaft zu stehen. Aber er leistet, was er zu leisten vermag, und mehr kann man nicht verlangen. Er werde deshalb, um ihm nicht wehe zu thun, mehr nach seinem Wollen, als nach seinem Können beurtheilt. Gustav wird wol kaum je ein Licht werden, wird aber auch seinen Lehrern nie Noth machen.

Eines Morgens, zu einer Zeit, da frisches Obst schon rar war, brachte mir Gustav einige große, schöne Birnen mit. Denselben Vormittag aber hatte er sich einige Mal Conversation mit seinem Nachbar erlaubt. „Gustav", sagte ich zu ihm, „wenn Du noch einmal plauderst, wirst Du wol eine halbe Stunde nachsitzen müssen." Darauf sah er mich eine Weile erstaunt an und sagte endlich: „Ich hab' Sie (Ihnen) ja aber Birn mitgebracht."

Um es meinem Herrn Nachfolger recht bequem zu machen, füge ich am Schlusse meiner Charakteristiken noch eine ähnliche Uebersicht bei, wie die hier folgende:

Schüler, welche stets streng überwacht sein wollen: Otto N., Theodor N., Julius N.

Schwerhörige: Albert N., Robert N.

Kurzsichtige: Eduard N.

Solche, welche öfters leibliche Bedürfnisse zu befriedigen haben: Ernst N., Rudolf N.

Als Bankoberste seien für die neue Klasse empfohlen: Feodor N., Curt N. u. s. w.

V. Zur Herstellung von Schülercharakteristiken.

Hat man sich einmal entschlossen, Schülercharakteristiken zu entwerfen, ist, wenn ihr Zweck erreicht werden soll, dringend von nöthen, daß man dabei mit der größten Gewissenhaftigkeit zu Werke gehe. Es darf nie dazu kommen, daß man bei dem oder jenem Kinde nur etwas hinschreibt, etwa einige allgemeine Floskeln, um nur etwas dastehen zu haben. Ich meine, ein Lehrer, der eine Klasse, sei sie auch der Schülerzahl nach eine ziemlich starke, ein ganzes langes Jahr hindurch unter seiner Führung, Leitung und Obhut gehabt, der nicht blos mit der Masse gearbeitet, sondern möglichst individualisirt hat, **muß** im Stande sein, am Ende des Schuljahres von jedem Schüler ein kleines Bild, das aber nur auf diesen Einen paßt, zu entwerfen. Hat er Mitarbeiter in seiner Klasse, gilt es, auch diese zu befragen, bei ihnen wenigstens in besonderen Fällen Auskunft zu erholen.

Willst Du Dir, lieber College, diese Arbeit etwas erleichtern, so lege Dir zu Anfange des Schuljahres ein Octavbüchelchen an, das so viel Seiten zählt, als Du Schüler hast. Es kostet Dich höchstens 5 bis 6 Pfennige. In demselben bekommt jedes Kind eine Seite zugewiesen. In diesem Büchelchen machst Du Dir dann über die einzelnen Kinder Bleistiftnotizen, je nachdem Du an Ihnen Gutes oder Schlimmes bemerkst, oder sonst Erfahrungen an ihnen machst. Diese Anmerkungen werden Dir am Schlusse des Schuljahres bei der Schülercharakteristik gute Dienste leisten und diese Arbeit wesentlich erleichtern.

Wäre ich der Leiter einer Schulanstalt*), würde ich, falls meine Mitarbeiter gewillt wären, Schülercharakteristiken zu entwerfen, die Sache so einrichten: Jeder Elementarlehrer erhält zu jedem neu eintretenden Schüler einen Bogen Schreibpapier. Auf diesen Bogen schreibt er am Schlusse des Schuljahres die Charakteristik des betreffenden Schülers. Die so ausgefüllten Bogen übergiebt er dann dem nachfolgenden Lehrer. Dieser schreibt am Schlusse des nächsten Schuljahres abermals seine Charakteristik auf die betreffenden Bogen und überliefert sie seinem Nachfolger, u. s. f. So wandert dieser Bogen (es kann auch, wenn einmal einer nicht ausreicht, ein zweiter angeheftet werden) mit dem Kinde durch

*) Wie das gekommen ist, daß ich nicht Director geworden bin, werde ich Dir seiner Zeit auch einmal erzählen. Heute ist's noch etwas „zu früh" dazu. Es ist dies eine interessante, höchst lehrreiche Geschichte, die namentlich meine Menschenkenntniß bedeutend erweitert und vertieft hat!!!

alle Klassenstufen hindurch, bleibt aber, wenn das Kind confirmirt wird, in der Schule zurück. Sollte der Inhalt eines solchen jetzt vielleicht völlig gefüllten Bogens nicht ein hochinteressantes Bild des ganzen Entwickelungsganges des nun hinaus ins Leben tretenden Schülers, nicht ein höchst dankenswerthes Material für das dem Lehrer so nothwendige Studium der Psychologie geben?

VI. Nutzen der Schülercharakteristiken.

1) Für den Verfasser.

Wohl ist die Aufzeichnung von Schülercharakteristiken ein gut Stück Arbeit, aber es ist und bleibt auch eine interessante Arbeit, denn man ist dabei genöthigt, einmal, wie man zu sagen pflegt, „alle fünf Sinne zusammen zu nehmen", um so und so viel wahrheitsgetreue Bilder zu zeichnen. Man muß das ganze Leben und Weben eines Kindes an sich vorübergehen lassen, wiederum muß es einem auch mit all seinen Licht- und Schattenseiten lebhaft vor der Seele stehen bleiben. Dazu kommt noch, daß der Gedanke, am Ende des Schuljahres Schülercharakteristiken entwerfen zu wollen, zu sollen, oder zu müssen, ein Sporn bleibt, unsere Schüler recht genau zu beobachten und unseren Beobachtungssinn immer mehr zu schärfen. Diese Arbeit selbst aber ist ein Schleifstein für unser pädagogisches und psychologisches Urtheil.

2) Für den nachfolgenden Lehrer.

Wie außerordentlich segenbringend es für diesen ist, wenn er bei Uebernahme der neuen Schüler von jedem einzelnen ein Signalement desselben eingehändigt erhält, habe ich bereits des öfteren erwähnt. Ich will nur noch einmal betonen, daß ihm eine solche Charakteristik der Schüler die Lehr- und Erziehungsarbeit an und mit denselben ganz wesentlich erleichtert. Es vergingen vielleicht Wochen, ja Monate, ehe er über jedes einzelne Kind zu dem Resultate käme, das ihm hier gleich von vornherein vorgelegt wird. Es dürfte wol auch kaum zu bezweifeln sein, daß ein Lehrer, der seine neuen Schüler erst selbst kennen lernen muß, bis zu dem Zeitpunkte, da er sie ihrem Wesen nach kennen gelernt hat, der Gefahr ausgesetzt ist, bezüglich seiner Wirksamkeit manche Mißgriffe zu thun, manche falsche Maßnahmen zu treffen. Wie leicht kann es z. B. geschehen, daß er ein Kind, dem die Schularbeit schwer fällt und das deshalb langsam arbeitet, für träge oder wol gar für faul hält; daß ihm ein Kind, das schwerhörig oder kurzsichtig ist, als unaufmerksam

erscheint; daß er ein Kind wegen seiner häuslichen Schularbeiten tadelt und straft, während das arme Kind, infolge seiner häuslichen Verhältnisse (enge Wohnung, viel Geschwister, kein ordentliches Plätzchen, nicht das nöthige Licht u. s. w.), beim besten Willen nichts Besseres leisten kann; daß er die mancherlei Ungezogenheiten eines Knaben hart bestraft, während der Bannfluch das Elternhaus treffen sollte u. s. w. Die Schülercharakteristik in der Hand, wird der Lehrer vielleicht gänzlich vor dergleichen Irrthümern bewahrt bleiben.

3) Für den Schüler.

Jede solche Charakteristik wird überhaupt in erster Linie um des Schülers willen geschrieben, ihm soll sie zugute kommen. Sein Lernen, sein Bildungsgang, seine Erziehung soll dadurch vor Stockungen, Störungen, unzweckmäßigen Einwirkungen u. s. w. bewahrt bleiben. Die Schülercharakteristik ermöglicht es, daß der neue Lehrer den neuen Schüler bei dessen guten Seiten sofort wieder erfaßt und dieselben weiter pflegt; daß der Lehrer die etwaigen üblen Eigenschaften des Schülers vom ersten Tage an fortgesetzt bekämpft; daß er den unverschuldeten Schwächen des Kindes gleich zu Anfange Rechnung tragen kann; daß er den Schüler, je nach seiner geistigen Kraft, in geeigneter Weise, ohne Unterbrechung, weiter führt, ihm, nach Bedarf, Milch oder feste Kost als geistige Nahrung reicht. Ist das nicht ein unendlicher Gewinn für die Schüler? Ist dieser Segen für die Gesammterziehung des Kindes etwa der Mühe und Arbeit, die uns die Schülercharakteristik macht, nicht werth?

4) Für die Eltern.

Haben die Schülercharakteristiken den Segen im Gefolge, daß sie die Gesammterziehung des Kindes fördern, so geht derselbe dadurch natürlich auch auf die Eltern über. Aber ich gedenke hierbei noch anderer Umstände: Die üblichen Censurziffern können auch den Eltern kein klares Bild darüber, wie es mit ihrem Kinde steht und geht, verschaffen. Wie lieb wird und muß es nun denjenigen Eltern, denen die Erziehung ihrer Kinder am Herzen liegt, sein, wenn ihnen einmal Gelegenheit geboten werden kann, die Charakteristik ihrer Kinder einzusehen und sich dadurch des Näheren über dieselbe zu informiren. — Manche Eltern sind geneigt, ihre Kinder für besser zu halten, als sie sind, namentlich ihnen nicht zuzutrauen, daß sie sich dieses oder jenes Vergehens schuldig gemacht haben könnten. Da wird denn nun in manchen Fällen die Schülercharakteristik

gar gute Dienste leisten, indem aus ihr nachgewiesen werden kann, wie schon die früheren Lehrer des betreffenden Kindes über die und jene schlimme Neigung, über den und jenen Fehler desselben geklagt haben. Vielleicht stellt sich das vorliegende Vergehen dann gar als „Rückfall" heraus. Den Eltern aber wird dabei ein wohlthätiges Licht über ihr Kind aufgehen.

5) Für das Leben.

Wie ernst und wichtig ist für einen Knaben, wenn sich für ihn die Schulthür bald schließen wird, die Frage: „Was will ich werden?" Wie sorgenreich und in gewissen Fällen aufregend ist oft für Eltern die Berufswahlfrage in Betreff ihrer Söhne. Hier kann sicher in vielen Fällen die Schülercharakteristik zu Rathe gezogen werden. Aus ihr wird, oder kann sich wenigstens ergeben, nach welcher Richtung hin der in Rede stehende Knabe während seiner Schulzeit, oder auch nur die letzten Jahre, inclinirte; ob es ihm um das Wissen ein Ernst war; ob er besondere Befähigung und besonderen Sinn für technische Fertigkeiten bekundete; ob er sich für die Kunst auffallend interessirte; ob seine ganzen Leistungen so beschaffen waren, daß man ihn schwerlich für einen Beruf bestimmen kann, der eine gewisse Bildung erheischt u. s. w. Und gewiß ist uns das Elternhaus von ganzem Herzen dankbar, wenn wir ihm in jener hochwichtigen Frage auf Grund der von sämmtlichen Lehrern niedergeschriebenen Erfahrung an dem Knaben mit Rath und Fingerzeig beistehen können.

Eine allerdings betrübende, dennoch aber schätzenswerthe Verwendung kann eine Schülercharakteristik auch dann finden, wenn irgend ein Schüler später einmal die Bahn des Lasters, wol gar des Verbrechens betrat und es sich dann, sei es vor Gericht oder sonstwie, darum handelt, die Vergangenheit des Missethäters kennen zu lernen, um aus ihr Erklärung, Milderungs- oder Erschwerungsmomente zu folgern. Wie manchem notorischen Vagabunden, wie manchem gänzlich herabgekommenen Menschen würde man es aus seiner Schülercharakteristik nachweisen können, daß er den Grund zu seiner Versunkenheit schon in seiner Jugend gelegt hat, oder daß derselbe durch seine häuslichen Verhältnisse gelegt wurde.

Endlich aber sei noch einer Verwendung der Schülercharakteristiken gedacht, die zwar nicht von einflußreicher Bedeutung ist und deshalb nur als eine nebensächliche gelten kann, die indes doch auch nicht gänzlich nutzlos ist. Es trifft sich häufig, daß man mit ehemaligen Schülern,

nachdem sie herangereift, Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen geworden sind, wieder zusammen trifft. Da ist es mir denn öfters begegnet, daß ich, wenn wir auf die liebe alte Schulzeit zu sprechen kamen, gefragt wurde: „Nun, was haben Sie denn eigentlich damals über mich niedergeschrieben?“ (Sie wußten natürlich, daß ich Schülercharakteristiken führte.) Wie hochinteressant war es dann den Betreffenden, wenn ich ihnen Gelegenheit gab, mein dereinstiges Urtheil über sie, gleichviel, ob es ein günstiges, oder mehr oder weniger ungünstiges war, entweder mit eigenen Augen zu lesen, oder „vorlesen“ zu hören. „Ja, ja“, hieß es dann vielleicht, „glaub's gern, daß ich damals so gewesen bin!“ Oder: „Hätte nicht gedacht, daß ich damals so gut angeschrieben stand!“ U. s. w. u. s. w.

Ich meine nun, es seien der Beweise genug, um den Segen der Schülercharakteristik ins Licht zu stellen. Und ich rathe Dir, lieber junger Freund, scheue diese Arbeit nicht, sie lohnt, lohnt Dir und Anderen. Versuche es, am Schlusse des Schuljahres Deine Schüler in der angedeuteten Weise zu charakterisiren. Ich hoffe, daß, hast Du nur einmal erst den Anfang gemacht, Dich die gute Sache zur Fortsetzung reizen wird. Mir ist es so gegangen. Und wenn auch Niemand von meiner Schülercharakteristik Gebrauch machen würde, oder wollte, **ich würde sie doch niederschreiben.**

Siebenundzwanzigster Abschnitt.

Gedankenspäne.

Fortstudiren. Studire in Deinen jüngeren Jahren mit möglichstem (darin liegt, daß Du dabei natürlich auch Deine Gesundheit berücksichtigen sollst) Fleiße. Laß die Wissenschaften und Fertigkeiten, in denen Du auf dem Seminare unterrichtet wurdest, nicht fallen, wenn Du auch momentan in der Schule keinen directen Gebrauch davon machen könntest. Laß das Gelernte nicht versinken und versauern, es könnte Dir sonst (ich

will nur diesen Klugheitsgrund anführen) passiren, daß Du in späteren (vielleicht gar in Deinen alten) Tagen irgend eine Disciplin wieder ganz von Frischem erlernen müßtest, und das ist nicht leicht, ist wenigstens recht herzlich unangehm. —

Bei all diesem Streben aber erküre Dir eine Wissenschaft oder eine Kunst (z. B. Kalligraphie, Zeichnen, Naturkunde, Gesang u. s. w.) zu Deinem Steckenpferde. Ein guter Steckenpferdreiter kann bei dem heutigen Organismus unserer (namentlich der höheren) Schulen sein Glück machen und mancher hat es bereits gemacht. Bei dem heutigen Stande der Wissenschaft ist es fast zur Unmöglikeit geworden, daß der Einzelne in **allen** Stücken etwas Tüchtiges leiste. Daß aber ein Lehrer wenigstens in einem Fache etwas Tüchtiges leiste, ist nicht zu viel verlangt. Dieses Ziel kann erreicht werden.

Sein und nicht sein. Der Elementarlehrer muß gewissenmaßen ein Kleinigkeitskrämer sein und doch auch wieder über viele Kleinigkeiten hinwegsehen können.

Worauf es ankommt. Es kommt bei dem Elementarlehrer nicht auf große Gelehrsamkeit, sondern hauptsächlich auf Geschick an. Schade, daß Mancher Elementarlehrer werden und sein muß, der es nicht sein kann.

Schulton. Gieb, lieber Freund, stets auf Deinen „Schulton" acht. Man verfällt nur zu leicht, ohne daß man es will und merkt, in eine falsche Art, als z. B. in eine gewisse mürrische Stimmung, in eine Art Lärmen und Poltern u. s. w. Ein altes, gutes Hausmittel dagegen ist, daß man sich oft denke, es höre Einem Jemand, der die Sache versteht, zu. So mancher junge und ältere Pädagog würde sich über sich selbst wundern (und ärgern), wenn er sich einmal selbst hören könnte.

Humor. Jedem Elementarlehrer ist ein gewisses naives Wesen, ja ich möchte gern sagen, ein gewisser Humor zu wünschen. Diese Charaktereigenthümlichkeit verschwistert ihn in heilsamer Weise mit der Kindesnatur der Kleinen, erleichtert ihm manches Saure seines Tage-

werks und wirkt belebend auf den Geist der kleinen Schaar ein. Jener wohlthätige Factor im Elementarunterrichte läßt sich freilich nicht geben, er ist ein Geschenk unserer Wiege. Anstreben aber läßt er sich einigermaßen. Wem also jener „gewisse" Humor noch nicht eigen ist, der sehe zu, in wie weit er ihn sich aneignen kann, nur hüte er sich, dabei etwa in ein läppisches, immer spaßmachenwollendes Wesen zu verfallen. Dessen ungeachtet aber halte ich den Satz aufrecht: In einer Elementarklasse muß man wenigstens alle Wochen einmal die ganze Klasse aus Herzensgrunde lachen hören.

Persönlicher Verkehr. Rede und unterhalte Dich oft außeramtlich (vor der Schule, während der Pausen) mit Deinen Kleinen. Gehe einmal hin zur kleinen Marie, die dort ganz weit hinten sitzt. Sprich mit ihr. Sie kommt sonst, weil sie zufällig jenen entlegenen Platz einnimmt, nie mit Dir in private Berührung, und doch macht diese sie glücklich.

Niemanden übersehen. Zwar keine leichte, aber trotzdem unerläßliche Aufgabe für jeden, ganz besonders aber für den Elementarlehrer, ist die, kein Kind während des Unterrichts zu übersehen, d. h. entweder dasselbe nicht zu fragen, noch sonst zur Sache herbei zu ziehen, oder seine Betheiligung am Gegenstande (was in der Regel durch Erhebung der Hand signalisirt wird) zu ignoriren. Dieses Nichtberücksichtigen Einzelner macht die Betreffenden leicht muthlos, gleichgiltig und schließlich träge. Ich wiederhole, es ist durchaus nicht leicht, während des Unterrichtes dieses Princip, kein Kind zu übersehen, immer im Auge zu behalten, aber das Lösen dieser Schwierigkeit kann uns nicht erlassen werden. Sei desselben auch bei öffentlichen Prüfungen (Schulexamen) eingedenk. Vater oder Mutter gehen traurig fort, wenn ihr Kind nicht ein einziges Mal gefragt worden, oder zum Antworten gekommen ist.

Geduld. Nicht jede Stunde wird zu einer Musterstunde. Manche verunglückt. Der Grund liegt entweder in uns oder in den Kindern. Dem besten Theologen gelingt auch nicht jede Predigt. — Es kommen auch im Schulleben des Elementarlehrers zuweilen Stunden, in denen sich eine Art Verzweiflung seiner bemächtigen möchte. Es geht nicht vorwärts. Es klappt nicht. Es scheint ein gewisser Wirrwarr obzuwalten. Solche Momente treten zuweilen auf gewissen Stufen des

Lesens und des Rechnens ein. — Aber nur Geduld! Nur Ruhe! Gewissenhaft weiter arbeiten! Nach und nach kommt doch Klarheit in die Wirren, Takt in die Sache! Es lernt gehen! Es geht!

Die Alten. Es scheint bei manchen (ich mag nicht gern sagen, vielen) jungen Lehrern ein gewisser Respect vor den und eine gewisse Pietät gegen die älteren Berufsgenossen aus der Mode gekommen zu sein. Manche pflegen gleich von vornherein auf eine gewisse Ebenbürtigkeit zu pochen, ja vielleicht auch noch etwas mehr, da die Alten, nach Mancher Meinung, auf einem überwundenen Standpunkte stehen und die neuere Pädagogik doch etwas ganz Anderes sei. Frage ich meine Erinnerung, so sagt mir diese, daß ich und viele andere meiner Jugendgenossen damals mit einem heiligen Respect zu unseren Altvorderen aufgeblickt und ihr pädagogisches Thun und Treiben beobachtet haben. Und es hat uns diese Art Stellung gegen „die Alten" sicher nicht geschadet. Vielleicht wäre ein solches Verhalten gegen ein „graues Haupt" auch für Dich nicht ohne Nutzen. Denke ja nicht, daß die Lehrer, die vor 30 oder gar 40 Jahren auf Deinem Katheder saßen, weil sie nicht nach dem jetzigen Seminarorganismus gebildet waren, nichts oder wenigstens nicht viel geleistet hätten. O, es gab „damals" gar tüchtige „Schulmeister"!

Ein guter Rath. Wenn Du, lieber junger Freund, noch kein Tagebuch besitzest, lege Dir eins an. Das Wesen eines Tagebuches erfordert allerdings, daß man jeden Tag seine Erlebnisse und, was noch mehr sagen will (auch mehr Zeit erfordert), seine Gedanken und Gefühle, welche durch die gehabten Anschauungen und Eindrücke erzeugt wurden, einträgt. Hättest Du dazu weder Lust noch Zeit, gut, so lege Dir wenigstens ein Notizbuch an, in welchem Du alle die wichtig oder interessant erscheinenden Ereignisse (wenn auch nur ganz kurz) markirst. Als z. B. den Tod eines Freundes. Ein heftiges Gewitter. Eine wichtige Verordnung. Den Tod eines berühmten Mannes. Ein Avancement Deinerseits. Eine Verbesserung Deines Gehaltes. Ein angenehmes oder unangenehmes Ereigniß im Schulleben. Ein Umzug. Eine Bär-Anbindung. Dessen Erlösung. U. s. w. **Aber, wohlzumerken: Zu jeder einzelnen Notiz das Datum.** Das ist von großer Wichtigkeit! Das Gedächtniß ist keine ganz zuverlässige Gewähranstalt. Es ver-

läßt uns mehr oder weniger. Wie gern aber möchte man zuweilen wissen, **wann** Einem dies oder jenes begegnet, **wann** dies oder jenes geschehen ist. Mache Dir es überhaupt zur Regel, zu allem, was Du niederschreibst, — und wenn es Präparationen sind, — das Datum dazuzuschreiben. Wie oft habe ich schon bereut, dies nicht immer gethan zu haben.

Recht nützlich und recht dankbar ist auch, sich ein Briefjournal anzulegen. Auf Seite links verzeichnet man die Briefe, welche man erhält. a. Datum. b. Absender. c. Kurzer Inhalt. d. Porto. — Auf der Seite rechts dagegen trägt man die Briefe ein, die man schreibt. Rubriken: a. Datum. b. Adressat. c. Kurzer Inhalt. d. Porto. — Du wirst Dich bald überzeugen, daß ein solches Journal sehr viel Vortheile gewährt.

Bedauerliche Ansicht. Es ist schon schlimm genug, daß zeither in behördlichen Kreisen die Ansicht geltend war, daß in der Elementarklasse eine größere Schülerzahl (60, 70) zulässig sei, als in allen übrigen höhern Klassen; wenn nun aber vollends namhafte Pädagogen das Gutachten abgeben, daß in einer Elementarklasse recht gut 50—60 und noch einige darüber erfolgreich unterrichtet werden könnten, während in allen übrigen Klassen die Zahl 45—50 einzuhalten sei, so weiß ich in der That nicht, soll ich hier an Jener Gerechtigkeitssinn, oder an ihrer speciellen Kenntniß der Arbeit in einer Elementarklasse an sich, oder an Jener Würdigung dieser Arbeit zweifeln, und alles dies möchte ich nicht gern; wohl aber wäre ich auf die Gründe begierig, die jene, nach meinem Urtheile irrige, Ansicht rechtfertigen sollen.

Ich für meinen Theil meine, daß man, wolle man recht pädagogisch verfahren und der guten Sache recht nützen, gerade das entgegengesetzte Princip aufstellen müsse, d. h. eher nach untenzu den Klassencötus beschränken, als nach obenhin, wenn es nun einmal nicht anders gehen soll, als daß stets das äußerste Maximum die Norm bilden muß. An Gründen, meine Behauptung zu beweisen, dürfte es nicht fehlen, wenn hier ein fruchtbarer Boden dazu wäre. Bei dem Militär z. B., das es leider!! mit ziemlichen „Massen“ zu thun hat, und seine Corporale nicht eben zu schonen beliebt, überkommt ein solcher Unteroffizier höchstens sechs Rekruten zum Ausexerciren; der Herr Major aber commandirt mit leichter Mühe tausend Mann, wenn sie eben einexercirt sind.

Jenes unheilvolle Princip, daß in der Elementarklasse größere Massen sitzen können (ja, sitzen können sie, weil die kleinen Leutchen weniger Platz brauchen. Sollte dieser Umstand wol gar maßgebend gewesen sein?), hat schon manchen Lehrer der Pensionskasse und sogar dem Todtenbettmeister überliefert, und schon deshalb sollte man es, wenigstens in der Neuzeit, nicht mehr auftauchen sehen. Die Ueberfüllung der Elementarklassen wirkt krebsschädlich für den ganzen Organismus einer Schulanstalt.

Allzuviel ist ungesund. Sei nicht allzu penibel, wenn es gilt, ein Buch (ein Lehrmittel), das Du für die Hand der Schüler als höchst zweckmäßig, weil den Fortschritt fördernd, erachtest, einzuführen. In der Regel handelt es sich dabei um ein elterliches Opfer von nur einigen Groschen. Erwäge dabei, daß die betreffenden Eltern meist durchaus keinen Anstand nehmen, in ihre Tasche zu greifen, wenn die Stiefeln ihrer Kinder zu besohlen sind, wenn für sie Handschuhe für den Winter angeschafft werden, wenn neue Hemden und Strümpfe gekauft werden müssen. Erwäge ferner, daß mancher Vater, dem Du die Anschaffung dieses oder jenes Buches für sein Kind nicht gern zumuthen möchtest, an einem Abende auf der Bierbank mehr vertrinkt, oder auf der Spielbank mehr verspielt, als das betreffende, dem Kinde höchst nützliche Büchlein kostet. Erwäge ferner, daß jede Berufsart gegenwärtig dahin strebt, sich durch die Anschaffung von Maschinerien u. s. w. Erleichterungs- und Förderungsmittel beizulegen (der Tischler verschafft sich eine Kreissäge, der Schuhmacher eine Ledernähmaschine, der Buchbinder eine Falzmaschine, der Buchdrucker eine Dampfpresse, der Advocat einen Stempelapparat u. s. w.), warum sollen wir Lehrer für alle Zeiten nur mit der Lunge arbeiten? Sollten die Eltern für das geistige Wohl und die geistige Entwickelung ihrer Kinder nicht auch ein Opfer bringen können? — Darum, lieber Freund, gar zu viel Rücksicht nach jener Richtung hin ist nicht immer am rechten Platze. Diese Mahnung möchte ich auch gewissen Leitern von Schulanstalten, die auch, wenn irgend einer ihrer Lehrer oder ihr ganzes Collegium um Einführung irgend eines Buches u. s. w. petirt, beeinflußt durch die behagliche Ruhe ihres Conferenzzimmers, sofort mit der abwehrenden Bemerkung bei der Hand sind: „Meine Herren, dieses Opfer können wir den Eltern nicht zumuthen.“ In dieser Hinsicht sind sogenannte höhere Schulanstalten durchaus nicht

penibel. Da heißt's: „Der Bien muß, sonst geht er!“ Man denke nur an die Gymnasien und Realschulen!

Ein Lungen-Borkenkäfer. Wir Lehrer haben einen wahren **Erbfeind,** der im eigentlichsten Sinne des Wortes unsere Wirksamkeit trübt und verdüstert und uns tagtäglich, Jahr aus, Jahr ein (nur die Ferien abgerechnet) verfolgt; ja, der schon manchen unserer lieben Collegen dahin befördert hat, wo Staub zu Staube wird. Und dieser entsetzliche Schulhausgast ist der — **Staub.** Wenn Du, lieber junger Freund, noch keine Frau hast, so hast Du doch gewiß irgend ein weibliches Wesen in Deiner Nähe, das Dir Deine kleine Wirthschaft besorgt. Wenn diese „Seele Deines Hauses“ nun nur einigermaßen auf Reinlichkeit hält, wirst Du gewiß weder auf Deiner Diele, noch auf Deinem Sessel, noch auf Deinem Kaffeebrete einen Staubüberzug finden. Wir, die wir verheirathet sind, wissen ganz genau, daß unsere braven Frauen jeden Morgen sorgsam jedes kleinste Möbel vom Staube reinigen, oder reinigen lassen. Nur eine Spur von Staub würde dem Dienstmädchen schon eine verhältnißmäßig ministerielle Rüge zuziehen. Ja, wir wissen sogar, daß zuweilen gewischt, geblasen und gesäubert wird, ohne daß sich jene Uratome der Schöpfung entdecken lassen. —

Nun aber denke man an unsere Schulstuben! Hier schaben tagtäglich 50—70 (da, wo, wie in unseren Bezirksschulen, ein Lokal täglich von zwei Klassen benutzt wird, über hundert) Kinder den Straßenkoth, der an ihrem Schuhwerke hängen geblieben ist, an den Fußleisten der Schulbänke ab. Dieser Schmutz trocknet, wird zu Staub und die kleinste Berührung wirbelt ihn auf. Und in einem solchen Raume, in dem fortwährend **Myriaden** von Staubatomen kreisen, müssen wir mit unseren Kindern tagtäglich 5—7 Stunden leben, sprechen und wirken! Wäre denn irgend Etwas gerechter, als die Forderung, daß jeden Tag das Schulzimmer einmal gründlich gekehrt und gereinigt würde? Und wie oft geschieht es? Ein, zwei, im günstigsten Falle drei Mal die Woche. (Und wie mitunter?) In den Expeditions- und Studirzimmern der Stadt- und Landschulbehörden dürfte wol selten auch nur ein Anzeichen von jenem lungentödtlichen Gifte angetroffen werden. Wir und unsere Kinder müssen es in vollen Zügen schlürfen. „Solltest Du Dich nicht auch über Deinen Mitknecht erbarmen, wie ich mich über Dich er-

barmet habe?“ — O helft uns, Ihr, die Ihr die Macht dazu habt, und rettet uns, so viel als möglich, von diesem Erbfeinde, dem Staube!! Was Ihr für das tagtägliche Reinigen der Schulstuben ausgebt, erspart Ihr an Lehrerpensionen. —!

Idealismus. In der Jetztzeit, da der Zuspruch: „Es wird Dir im Himmel wohl belohnt werden“ und der Trost: „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz“ in der Lehrerwelt, die zu einem bedauerlichen Theile noch immer unter Druck und Noth leidet — man sehe sich nur um in den Dorf- und Kleinstadtschulhäusern gewisser Länder; man sehe sich die Gehaltsstaffeln der (besonders Land-) Lehrer selbst in gewissen deutschen Gegenden an — nicht mehr recht verfangen will, ist man auf eine andere Sentenz gekommen, nämlich auf die: „Der Lehrer muß seinen Beruf ideal auffassen.“ Dieser Zuruf hat auch seine volle, volle Berechtigung, so lange er so viel heißen soll, als: „Du, Lehrer, bedenke es wohl, daß Du es in Deiner Schule nicht mit Pech, Thon, Serpentin, Holz und Eisen zu thun hast, sondern mit Kindern, mit Kinderherzen, mit dem theuersten Gute der Familie, der Gemeinde, des Staates, mit den künftigen Welt- und Himmelsbürgern; bedenke es wohl, daß die Producte, die Du erzielst, nicht wie ein Päckchen Feigenkaffee, eine Elle Shirting, ein Liter Braunbier oder ein Paar neue Stulpenstiefeln taxirt und verkauft werden können, sondern daß die Resultate Deiner Wirksamkeit einem höheren Markte des Lebens, daß sie dem Menschen-, dem Völker- ja dem Weltwohle angehören.“ Ja wohl, ja wohl, lieber junger Freund, von diesem Ideale laß Dich in Deine und aus Deiner Schule tragen. Und dieses Ideal halte fest, bis Du von Deiner Behörde oder von der höchsten und letzten Instanz, von dem Tode, in den Ruhestand versetzt wirst.

Sobald aber jene Sentenz so viel heißen soll, als: „Lieber Lehrer! Wenn Du auch ganz erbärmlich bezahlt wirst, Du mußt Dich daran nicht kehren, Du mußt Deinen Beruf ideal auffassen! Lieber Lehrer! Wenn Du auch wahrnimmst, daß auf dem Rittergute, dicht neben der Schule, der erste Schafknecht sich viel besser steht als Du, das darf Dich nicht stören, Du mußt Deinen Beruf ideal auffassen! Lieber Lehrer! Wenn Dir Deine Gemeinde auch keine vernünftige Lesemaschine, kein einziges Lehrmittel für die verschiedenen Unterrichtszweige, keinen tüchtigen Ofen für den Winter anschaffen will, das mußt Du ignoriren,

Du muß Deinen Beruf ideal auffassen! Lieber Lehrer! Wenn Schuster und Schneider, welche mit in Deinem Schulausschusse sitzen, es besser wissen und verstehen wollen, was der Schule wirklich frommt, wenn sie Deine Fach- und Sach-Gutachten verdonnern, das darf Dich nicht verschnupfen, Du mußt Deinen Beruf ideal auffassen! Lieber Lehrer! Wenn Dich auch Dein «geistlicher» Vorgesetzter, weil Du Dich auf die Basis der fortschrittlichen Schulgesetze stellst, drängelt und peinigt bis aufs Blut, das darfst Du nie satt bekommen, Du mußt Deinen Beruf ideal auffassen! Lieber Lehrer! Wenn Du nach einem langen, treu vollbrachten Tagewerke endlich «nicht mehr kannst» und Dich in den wohlverdienten Ruhestand versetzen läßt, sei nicht unzufrieden, schmolle nicht, wenn man Dir eine Pension giebt, die fürs Verhungern zu viel und zum Sattwerden zu wenig ist. Verliere die Seelenruhe nicht, wenn man Dich, den «alten Lehrer», darben läßt. Du mußt den Beruf, dem Du Dein Leben geopfert, ideal auffassen!" —: dann kann ich diese Sentenz für weiter nichts, als ein Surrogat für den verbrauchten Stoff betrachten: „Es wird Dir im Himmel wohl belohnet werden."

In trübseligen Verhältnissen lebende Lehrer, oder Lehrer als glückliche Besitzer von vier, fünf, sechs Kindern, haben wol auch noch selten Vorträge über „die ideale Auffassung des Lehrerberufs" gehalten, wol aber haben „Junggesellen" damit geglänzt, oder glänzen wollen und solche Persönlichkeiten, die zwar viel in die Schule hineinzureden, mit der eigentlichen Schularbeit aber wenig oder gar nichts mehr zu thun, dabei aber (nach unsern in dieser Beziehung relativen Anschauungen) mit schlechten Oefen, schmalen Bissen und aussichtsloser Zukunft nichts mehr zu schaffen haben.

Ja, wir sollen und wir wollen unsern Beruf ideal auffassen, aber wir verlangen auch, daß Ihr, die Ihr uns oft daran erinnert, und Ihr, die Ihr die Mittel zu einer gedeihlichen Entwickelung zu bewilligen habt, darauf bedacht seid, daß wir ihn ideal auffassen **können.**

Pädagogische Epidemie. „Verziere" Dich nicht durch eine Brille oder sonstiges Augenglas, wenn Dich nicht die unbedingte Nothwendigkeit dazu zwingt. Ein Lehrer ohne Brille wird bald nur noch zu den Ausnahmefällen gehören. Du kannst Dir auch ohne Brille Ansehen und Einfluß erwerben und selbst eine reiche Frau bekommen.

Wohlgethan. Sei Deinen Berufsgenossen ein treuer, wahrer College. Betrachte jeden als einen Bruder, der gleiches Streben, gleiches Ziel und gleiche Bürde mit Dir theilt. Sei er aus dem armseligsten Gebirgsdörfchen, oder aus der Residenz, gleichviel, er ist Dein Bruder im Amte, darum ehre und achte ihn. — Bei alledem aber baue auf die sogenannte **Collegialität** nicht allzu hohe Häuser. Kein Wort wird in Pädagogenkreisen so oft und gern im Munde geführt, als das Wort Collegialität. Nicht allzu selten aber stößt man im Verkehr mit Berufsgenossen auf Erscheinungen (Neid, Brodneid, Denunciantenthum, Intrigue u. s. w.), angesichts deren man unwillkürlich fragen muß: Wo bleibt hier die Collegialität? Kenne ich doch einen Fall — und derselbe sei hiermit für alle Zeiten gebrandmarkt — daß ein Lehrer unter der Maske der ausgesuchtesten Collegialität nichts Schlechteres bezweckte, als seines Amtsbruders Weib zu verführen!! — Darum Vorsicht im Vertrauen auf die sogenannte Collegialität!

Noch ein guter Rath. Lieber, junger Freund! Heirathe, aber übereile Dich damit nicht. Die Ehe, das Familienleben macht erst den Mann zum Manne. Die Ehe — vorausgesetzt, daß die Wahl der Herzen eine glückliche war — ist durch das treue und trauliche Mit- und Füreinanderleben so reich an stillen, großen und kleinen Freuden, so reich an innerer Befriedigung, daß sie den „Hochzeitstag" zum höchsten Feiertage im Kirchen- und Kalenderjahre erhebt. Und klopfen auch einmal Sorge und Noth an die Thür, brausen Sturm und Wetter an das gemeinschaftliche Lebensschifflein heran, das Ungemach wird ertragen, durch die vereinte Kraft und Liebe überwunden, und, ist es überstanden, giebt es dann ein so beglückendes Gefühl, wie wenn nach einem schweren Gewitter die Sonne wieder freundlich durch die Wolken grüßt. Und unbestritten bleibt auch, daß — wie schon früher angedeutet — ein Lehrer, der selbst Kinder hat, seine Schüler doch mit etwas anderen Augen ansieht, als der sonst ganz ehrsame Junggeselle. Er mag in Liebe zu seinen Schülern „schwimmen", die **Vaterliebe** kennt er nicht.

Eine kränkelnde Freundin. Ein Gesandter oder Botschafter, von patriotischen Gefühlen ganz durchwärmt, ist durchaus nicht abgeneigt, seinen Posten in X. mit dem in Z. zu vertauschen, sobald ihm letzterer einige Tausend Mark mehr einträgt. — Ein Major, der mit Leib und

Seele Soldat und jederzeit bereit ist, sein Blut für König und Vaterland zu verspritzen, sieht mit ganz bedeutender Sehnsucht dem Zeitpunkte entgegen, da er zum Oberst zu avanciren gedenkt, weil er, als solcher, weit mehr Sold bezieht, denn als Major. — Ein Superintendent, der nur für das „Reich Gottes“ lebt und in seiner Antrittspredigt nicht genug danken konnte für die „Gnade Gottes“, die ihn gerade an diese Stelle, an diesen Altar, an diese (liebe) Gemeinde ge- und berufen, übernimmt vielleicht schon nach 2—3 Jahren „mit großem Vergnügen“ das Amt eines Kirchen- und Schulraths, weil ihn dasselbe pecuniär bedeutend besser stellt, als der Superintendenten-Talar. — So mancher Stadtrath möchte von Herzen gern Bürgermeister werden, und warum? — Jeder Klempner, Schneider, Schuhmacher u. s. w. strebt darnach, sein Geschäft zu heben und dadurch seine Einkünfte zu verbessern, und Niemand findet etwas Arges oder Anstößiges darin, im Gegentheil, man rechnet ihm dieses Streben zur Ehre an.

Nur der Lehrer — nur der Lehrer soll und möchte in den allgemeinen Bestrebungen nach Verbesserung der äußeren Lage eine Ausnahme machen. Er soll seines Amtes mit der größten Treue und Hingebung warten, unbekümmert darum, ob er und seine Kinder sich satt essen können. Er soll das Gute thun „um des Guten willen“. Hält er einmal um eine bessere Stelle an, nimmt's ihm nicht selten seine Gemeinde, sein Herr Pastor, vielleicht auch seine Behörde übel; petitionirt er, nothgedrungen, um Aufbesserung seines Gehaltes, ist man nur zu leicht geneigt, ihn der Unbescheidenheit, wol gar der Unersättlichkeit zu beschuldigen.

Doch, wie auch zeither (namentlich von anno 70 ab) Gemeinden und Behörden über die Bemühungen der Lehrerwelt um Verbesserung ihrer äußeren Lage denken mochten, sie konnten kein unbedingtes Veto einlegen, denn im Hintergrunde stand für sie ein böser Feind, für die Lehrer aber eine liebe Freundin, eine wohlthätige Fee: der **Lehrermangel.** Wollte man, namentlich in größeren Städten, mit guten Lehrkräften versorgt sein, sollten die sämmtlichen Kinder gewisser Ortschaften nicht monatelang ohne allen Schulunterricht bleiben, mußte man bei den Ausschreibungen vacanter Lehrerposten als „Lockvogel“ ein anständiges Gehalt bieten. Wollte man bewährte, tüchtige Lehrer nicht verlieren, mußte man ihnen „zulegen“, so sauer dies auch gewissen Leuten ankam. Und trotz aller Aufbesserungen blieben die Lehrer doch noch ein „sehr gesuchter Artikel“. Und das war das Werk jener wohlthätigen

Freundin, des Lehrermangels. Unter ihrer Protection hat die Lehrerwelt, wenn auch nicht Ueberschwengliches, so doch Dankenswerthes erreicht.

Leider aber soll, nach neueren Nachrichten, diese unsere alte, gute Freundin etwas **kränkeln,** indem die deutschen Seminare gegenwärtig eine ganz erstaunliche Zahl Lehrkräfte, männlichen und weiblichen Geschlechtes, liefern. So viel ich gelesen, sollen sich auch in Wien eine bedeutende Menge Lehrkräfte „auf Lager" befinden. Wenn es nun auch in hohem Grade erfreulich ist, daß es bald keine verwaisten Schulklassen mehr geben wird und daß man bald keine verabschiedeten Feldwebel und Corporale mehr mit der Bildung und Erziehung der Jugend betrauen wird (und diese Freude sei hiermit — um Mißverständnisse zu vermeiden — ausdrücklich betont) kann es uns doch wol, vom menschlichen Standpunkte aus, bei dem „der Kampf ums Dasein" im Vordergrunde steht, kein unparteiisch Denkender verargen, wenn uns das **Siechthum** unserer Freundin einiges Bedauern einflößt. So lange jene wohlthätige Fee noch frisch und gesund war, erschien die Wahl des Lehrerberufs lucrativ. Sollte sich indes ihr Zustand verschlimmern, dürfte es gerathen erscheinen, denjenigen kleinen Jünglingen und Jungfrauen, welche gesonnen sind, sich der Lehrcarrière zu widmen, „den Blick in die Perspective der Zukunft" nicht zu versperren.

Unter vier Augen: Mußt mir aber, was ich jetzt niederschreibe, nicht übel deuten, es ist wirklich gut gemeint!

Das Vaterhaus, aus dem die meisten Jugendbildner hervorgehen, sowie das ganze Seminarleben (namentlich mit seinem Internat), dann wieder der Umstand, daß die meisten jungen Lehrer vom Seminare weg auf dem Lande (Dorfe) Anstellung finden, sind nicht dazu angethan, dieselben mit den Sitten und Gebräuchen (Benehmen), die in gebildeten Kreisen herrschen, bekannt, hinlänglich bekannt zu machen. Und doch verlangen gebildete Kreise diesen „Schliff" (ich will ihn noch gar nicht feinen Schliff nennen) gerade von dem Lehrer, als einem Gebildeten. Die gewöhnliche Volksschicht (auf dem Dorfe die Landleute) aber sucht und erwartet ebenfalls, aber aus einem ganz anderen Grunde, bei ihrem Lehrer ein Benehmen nach allen Regeln des Anstandes. Sie möchte sich ihn in dieser Hinsicht gern zum Muster nehmen. Pfarrer und Lehrer (nicht minder deren Frauen) sind darum bei den ländlichen Familienfesten sehr beobachtete Personen.

Wir reden eben unter vier Augen, und da wollen wir ja recht

offen sein. Es ist wirklich traurig, wie weit manche (ich halte das Wort „viele" noch zurück) Collegen, junge und ältere, in diesem Punkte, der den äußeren Anstand betrifft, noch Blößen zeigen. Ich rede in dieser Beziehung auch nicht blos von den Land-, sondern auch von städtischen Lehrern. Ich könnte eine große Zahl von Beweisen (event. Anekdoten) hierzu liefern. Ich will indes nur einige Beispiele geben: Es giebt sogar in Residenzstädten Collegen, welche die einfache Regel noch nicht wissen und haben lernen wollen, daß sie, wenn sie mit irgend Jemandem auf der Straße gehen und dieser grüßt eine Dame oder einen Herrn, oder derselbe wird gegrüßt, da auch zu grüßen, resp. ihre Kopfbedeckung zu ziehen haben. Es giebt Collegen, welche noch nicht zu wissen scheinen, daß man, indem man Jemanden auf der Straße grüßt, die Cigarre aus dem Munde zu entfernen hat. — Es giebt Collegen, welche noch nicht zu wissen scheinen, daß man, während man mit Jemandem von nur einiger Distinction spricht, die Hände nicht in die „Unaussprechlichen" verbergen darf. — Es giebt Collegen, die nicht wissen, wie man sich bei dem einfachsten Mittagsmahle, zu dem man geladen ist, gebührender Maßen zu verhalten hat u. s. w. Was ich hier behaupte, ist durchaus nicht aus der Luft gegriffen, sondern beruht auf, wenn auch wenig wohlthuenden, Erfahrungen. Es kann dieser Mangel an „Schicklichkeit" unter Umständen recht fatal sein und werden. — —!

Verstehe mich nun auch nicht falsch, lieber College! Ich meine nicht, daß wir die Sache auf die Spitze treiben und den feinsten Galanthomme spielen, die feinste Etiquette bis ins „ß" studiren sollen. Nein! Aber darnach müssen wir streben, die Sitten und Gebräuche der gebildeten Kreise so weit kennen und handhaben zu lernen, daß wir uns in dieser Beziehung keine Blößen geben und dadurch wol gar zum Gegenstande eines (wenn auch stillen) „Belächelns" werden. Gehört es denn nicht auch in unsern Pflichtenkreis, auch die Jugend für diesen „äußern Anstand" zu erziehen?

Darum, lieber junger Freund, hast Du das Gefühl, daß es Dir nach der bewußten Richtung hin auch noch in etwas fehlt, so halte Augen und Ohren wach, wenn Du gebildete Kreise sich gesellig unterhalten, — sich unter einander bewegen — essen — trinken — tanzen — sich begegnen — sich begrüßen — sich verabschieden u. dgl. siehst. Das ist die beste Schule, um „den guten Ton" zu lernen.

Hättest Du durchaus keine Gelegenheit, in diese Schule zu gehen,

so giebt es noch einen anderen Weg. Kaufe Dir ein Buch (Werk), in welchem die Anstandsregeln für die verschiedensten Situationen gelehrt werden. Und wenn dasselbe so und so viel Mark kostete, laß Dir das nicht zu viel sein. Diese Ausgabe kann Dir unter Umständen für hundert Mark „Verlegenheit" oder wol gar „Scham und Aerger" ersparen. Gieb lieber einige Mark weniger für einen neuen Rock aus und verschaffe Dir dafür die betreffende Belehrungsschrift. Die Feinheit des Rockes thut's nicht, wohl aber der „gute Ton" dessen, der jenen trägt. Ein guter äußerer Anstand hat manchem Lehrer schon viel genützt! —

Solche Wegzeiger in Bezug auf den äußeren Anstand sind:

Brevier der guten Gesellschaft und der guten Erziehung. Gesetzbuch bei Uebung des guten Tones, der feinen Sitten, geselliger Talente und häuslicher Pflichten. Von F. von Hohenhausen. Mit 50 in den Text gedruckten Illustrationen und einem Titelbilde. Leipzig, Otto Spamer. Geb. Preis 7 Mark 50 Pfge. Inhalt und Ausstattung vorzüglich.

Der Umgang in und mit der Gesellschaft. Von E. Rocco. 2. Aufl. Halle a. S., O. Hendel. Geb. Preis 4 Mark.

Der Galanthomme oder der Gesellschafter, wie er sein soll. Eine Anweisung, sich durch feine Lebensart beliebt zu machen. Ein vollständiges Unterhaltungs- und Bildungsbuch für junge Herren jeden Standes. 16. verb. Aufl. Quedlinburg und Leipzig, Ernst. Preis 2 Mark 50 Pfge.

Neues Complimentirbuch für Anstand und Feinsitte. Oder Anweisung, in Gesellschaften, bei Geburts- und Hochzeitstagen und beim Tanz höflich zu reden und sich anständig zu betragen. Von F. Meyer. 35. Auflage. Quedlinburg und Leipzig, Ernst. Preis 1 Mark 25 Pfge.

Neuestes Complimentirbuch. Oder Anweisung, sich in Gesellschaften und allen Verhältnissen des Lebens passend zu benehmen. Von Alberti. Neu bearbeitet von Freiherr O. von Reinsberg-Düringsfeld. 21. verb. und vermehrte Auflage. Quedlinburg, G. Basse. Preis 1 Mark 25 Pfge.

Der gute Ton in allen Lebenslagen. Ein Handbuch für den Verkehr in der Familie, in der Gesellschaft und im öffentlichen Leben. Unter Mitwirkung erfahrener Freunde und autorisirter Benutzung der Werke Madame d'Alq's herausgegeben von Franz Ebhardt. Berlin, 1880, Franz Ebhardt. Preis 10 Mark 50 Pfge.

Dieses in seiner 4. Auflage neueste Werk auf dem Gebiete der „Anstandslehre" zeigt schon durch seine äußere Ausstattung, daß es den „guten Ton" vollkommen inne hat. Wer diese 772 Seiten mit ihren fünf Hauptabschnitten und einigen fünfzig Kapiteln gelesen hat und dann noch nicht weiß, wie er sich mit Anstand in der menschlichen Gesellschaft zu bewegen hat, der möge dann getrost zu sich sagen: „Aus mir wird nichts! Halleluja!"

Schluß.

Ein Standpunkt. Lieber Freund! Wenn man irgendein Buch verfaßt hat, ist es Einem eine wahre Herzensfreude, wenn man auf günstige Recensionen verweisen und sagen kann, „da und da, in der und der Zeitschrift, steht von dem und dem so und so über das Werk geschrieben". Man läßt wol gar dergleichen belobende Urtheile zur Empfehlung abdrucken. Ich könnte Dich nun wol auch auf empfehlende Kritiken dieses gegenwärtigen Büchleins verweisen, will aber ganz absichtlich einmal gerade umgekehrt verfahren und Dich auf eine ungünstige Beurtheilung wenigstens eines, nämlich des religiösen Theiles meines Werkchens recht **ausdrücklich** aufmerksam machen.

Du findest dieselbe in dem „höchst beachtenswerthen" Werke des Königlichen Seminardirectors zu Münsterberg, Herrn Hugo Holtsch, welches den Titel führt: „Studien über den biblischen Geschichtsunterricht."

In dieser Schrift widmet der Herr Verfasser meinen Ansichten und Aussprachen über den biblischen Geschichts- und systematischen Religionsunterricht in der Elementarklasse, nebst meinen beiden dahin einschlagenden Büchelchen: a. „Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle", b. „Samenkörner für Kinderherzen", eine sehr eingehende Kritik von circa 27 Seiten. Obgleich der Herr Verfasser meinen „Lehrer der Kleinen" als „ernster Beachtung werth" kennzeichnet und — wie es mir scheinen will — gerade deshalb für nicht „angemessen" findet, daß ich dieses Buch dem ehemaligen Schulrathe in Gotha und jetzigen Director des Pädagogiums in Wien, Herrn Dr. Dittes, dedicirt habe, läßt derselbe doch an meinen aus reicher Erfahrung gewonnenen Anschauungen bezüglich obengenannter religiösen Disciplinen, sowie an jenen beiden Büchern, so zu sagen, nicht viel „gute Fäden", sodaß ich die circa 2000 armen Kleinen, die im Laufe der Jahre von mir, in meiner Weise, die erste religiöse Grundlage empfangen haben, bedauern, Dich aber, lieber College, eigentlich vor mir selbst warnen möchte.

Jetzt aber lies womöglich selbst, und Du wirst zur Aufklärung und zu Deiner und meiner Beruhigung sehr bald finden, daß der Herr Verfasser jener Kritik mit beiden Füßen **eisenfest** auf den preußischen Schulregulativen steht. (Jetzt muß es natürlich heißen: stand.) Nun, deshalb auch durchaus keine Feindschaft! Der Herr Verfasser hat es,

„von seinem Standpunkte aus", gewiß redlich gemeint. Auf dergleichen Recensionen war ich übrigens schon gefaßt, als ich die betreffenden Bücher schrieb, und ich wundere mich eigentlich, daß ich bis jetzt noch nicht mehr Gegner, sondern eine reiche Zahl überaus anerkennende Kritiken geerntet habe. Habe ich doch auch eine ziemliche Anzahl Briefe aufzuweisen, welche mir aus den verschiedensten Himmelsgegenden und von mir persönlich gänzlich unbekannten Pädagogen zugegangen sind, und welche erstere alle (oft fast überschwengliche) Anerkennung meiner pädagogischen Schrift enthalten.

Die liebste Kritik ist mir schließlich der Umstand, daß gegenwärtig von meiner „Biblischen Geschichte" die 8., von meinen „Samenkörnern für Kinderherzen" die 9. Auflage gedruckt sind und von meinem „Lehrer der Kleinen" binnen wenigen Jahren die 5. Auflage gedruckt werden mußte, ergo können diese Büchelchen doch nicht so ganz übel sein!

In dem unterzeichneten Verlage sind erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Die Erdtheile. Natur- und Kulturgemälde für Lehrer und Freunde der Geographie. Von Prof. Friedrich Körner. 8. 12 Bogen. Broschirt. Preis 2 Mark. Gebund. in Ganzleinwand Preis 3 Mark.

Je lebhafter unser Interesse für Geographie gegenwärtig ist und je mehr Einzelbeschreibungen geboten werden, um so nothwendiger dürfte es sein, das überreiche Material zu einer leichten Uebersicht zusammen zu stellen, wie es der Verfasser anstrebt. Er will den Bau der Erdtheile in scharfen Charakterzügen hervorheben, um ein plastisches Bild von Erdtheilen und Ländern zu geben, woraus sich dann die Bedingungen für das Geschichts- und Kulturleben der Völker ergeben. Er folgt also Ritter's Methode, die noch viel zu wenig Eingang gefunden hat, und erhebt das geographische Wissen zu einer Gemüth und Gedanken bildenden Lectüre. Lehrern und Eltern wird daher eine Schrift willkommen sein, welche alles Wesentliche der Erdbeschreibung in kurzen Umrissen vorlegt und zum Verständniß des Kultur- und Geschichtslebens Anleitung gibt.

Im Walde. Bilder aus dem Natur- und Menschenleben. Für die Jugend und das Volk von Prof. Friedrich Körner. 8. 12 Bogen. Broschirt. Preis 2 Mark. Gebund. in Ganzleinwand Preis 3 Mark.

Der Verfasser wollte das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden, zu sinniger, gemüthvoller Naturbetrachtung anregen und zur Beherzigung der Mahnung, „Schonet die Wälder" hinwirken. Daher werden nicht nur die einzelnen waldbildenden Baumarten, sondern auch die verschiedenen Waldarten in lebendigen Schilderungen dargestellt und die mannichfachen Einflüsse hervorgehoben, welche der Wald auf Denken, Beschäftigung, Lebensweise und Kultur der Menschen ausübt. Das Buch bietet mithin eine ebenso angenehme, die Phantasie anregende, als lehrreiche Lectüre, ist leicht faßlich geschrieben und kann dem gebildeten Publikum als Haus- und Familienbuch, wie besonders den Schul- und Volksbibliotheken als echt populäres Buch empfohlen werden.

Reineke Fuchs. Für Jung und Alt neu bearbeitet von G. Mensch. Mit 8 Originalbildern nach Aquarellen von Heinrich Leutemann. In Farbendruck von W. Schäfer. 21 Bogen. Quart. Gebunden in illustr. Umschlag. Preis 6 Mark.

Reineke Fuchs, dieses unvergleichliche Thierepos, erscheint hiermit zum ersten Male in einer metrischen Bearbeitung, welche auch der Jugend in die Hand gegeben werden kann. Ein ausgezeichneter Schatz unserer Literatur, ist dieses Volksbuch seit länger als drei Jahrhunderten das beliebteste von allen seinesgleichen; es wird denselben Rang auch bei der Jugend einnehmen, wenn es ihr in würdiger Gestalt entgegentritt.

Leipzig. **Alfred Oehmigke's Verlag (Moritz Geißler).**

Druck von Emil Stephan, Plagwitz-Leipzig.